

Н.С. ЧЕРНЫШЕВА

ХАРАКТЕР МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ





Annotation

В книге рассказывается о проблемах младших школьников, отличающихся своеобразием характера. Автор анализирует современные подходы к изучению характера и возрастные особенности его формирования. Описаны три типа поведения младших школьников с различиями характера (уступчивый, доминирующий, отстраненный) и связанные с ними трудности в школе и дома. Приводятся методики, которые можно использовать в психологопедагогической работе с младшими школьниками со своеобразием характера. Даются рекомендации их учителям и родителям, обеспечивающие индивидуальный подход к ребенку с «трудным характером».

Книга адресована студентам, аспирантам и преподавателям психологических факультетов вузов, учителям и родителям младших школьников – тем, кого интересуют вопросы развития детского характера.

- **Наталья Степановна Чернышева**

- Предисловие

- Глава 1

- 1.1. Определение характера, темперамента, личности



- Вопросы и задания для закрепления материала

- Примечания

- 1.2. Основной подход к изучению характера



- Вопросы и задания для закрепления материала

- Примечания

- 1.3. Развитие характера в младшем школьном возрасте



- Вопросы и задания для закрепления материала

- Примечания

- 1.4. Методики изучения особенностей детского характера



- Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

○ Глава 2

■ 2.1. Различия в характере младших школьников, типы поведения и условия их развития



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

■ 2.2. Уступчивый тип поведения



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ 2.3. Доминирующий тип поведения



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

■ 2.4. Отстраненный тип поведения



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

■ 2.5. Отличительные признаки поведенческих типов

■ 2.6. Устойчивость и изменчивость типов поведения



■ Примечания

■ 2.7. Индивидуальные формы поведенческих типов



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

○ Глава 3

■ 3.1. Работа психолога с учителями, обучающими младших школьников с особенностями характера



■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

■ 3.2. Работа психолога с родителями младших школьников со своеобразием характера

■ Вопросы и задания для закрепления материала

■ Примечания

○ Заключение

○ Приложения

■ Приложение 1

■ Приложение 2

■ Приложение 3

■ Приложение 4

■ Приложение 5

■ Приложение 6

■ Приложение 7

■ Приложение 8

■ Приложение 9

• notes

○ 1

○ 2

○ 3

○ 4

○ 5

○ 6

Наталья Степановна Чернышева
Характер младшего школьника

Предисловие

Принято говорить, что характер человека определяет его судьбу.

Именно в характере мы ищем причины наших неудач и достижений. Верим, что если займемся собственным характером, то сможем преодолеть любые трудности и одержать выдающиеся победы. Однако воспитывать характер способны немногие. Школьные психологи, педагоги и родители, которые имеют дело с «трудными» детьми, представляют, каких это требует знаний и усилий. Чтобы найти индивидуальный подход к ребенку «с характером» и помочь ему наладить отношения с окружающими, необходимо разобраться, почему его поведение отличается от поведения сверстников. Сделать это сложно, поскольку возрастная и педагогическая психология все еще не имеют научной концепции, которая могла бы объяснить, как формируется детский характер и что происходит с ним на отдельных возрастных этапах.

К детской характерологической проблематике отечественные и зарубежные исследователи обычно обращаются тогда, когда занимаются неблагоприятными вариантами развития: при психотерапии детских неврозов, в случаях патогенеза, клинической дифференциации патологии поведения, при изучении процесса возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением и т. д. Изучение детского характера с позиций «нормы», а не патологии психического развития осуществляется гораздо реже, и, как правило, эти немногочисленные работы не раскрывают качественного своеобразия младшего школьного возраста. Среди трудов по характерологии только в монографии А.Е. Личко (1983) проблемы развития характера рассматриваются в рамках возрастного подхода. Но в работах А.Е. Личко изучается главным образом один онтогенетический этап – подростничество.

Соответственно, характерология, по мнению специалистов, находится на преднаучной стадии развития, оставаясь на стыке психологии личности, психологии индивидуальных различий и «малых психиатрий»^[1].

На практике (И.В. Дубровина, 1991) дефицит в научно обоснованных концепциях, программах и рекомендациях приводит к попыткам либо обойтись без теоретических принципов, либо подменить психологический подход сугубо педагогическим. Более того, пытаясь учесть особенности ребенка и опираясь преимущественно на собственные наблюдения,

преподаватели смешивают такие разнородные явления, как память, внимание, тип нервной системы, общение со сверстниками и даже разграничивают понятия «индивидуальное» и «психологическое».

Сложности возникают также у практических психологов, работающих с «трудными» учащимися. Им нелегко подобрать адекватные методы диагностики и коррекции, потому что критерии, по которым детей причисляют к «нестандартным» школьникам, широки и многозначны. В эту категорию входят и неуспевающие ученики, и дети с разного рода поведенческими нарушениями, и школьники с психическими расстройствами. Специфические проблемы детей со своеобразием характера полностью еще не очерчены, хотя младший школьный возраст является периодом, который особенно важен для его формирования. Обучаясь в начальных классах, ребенок впервые получает возможность самостоятельно участвовать в общественно значимой деятельности, лепит, по определению Л.И. Божович, собственное «социальное Я». Без анализа того, как идет процесс развития характера в этом возрасте, ни преподавателям, ни воспитателям не понять тех характерологических черт, которые ярко проявляются в подростковом возрасте.

Данная книга рассказывает о трудностях, с которыми сталкиваются младшие школьники, имеющие своеобразный характер. Она написана как учебное пособие для студентов психологических факультетов и факультетов начальных классов педагогических вузов. В ней выявляются психологические связи между особенностями формирующегося характера и трудностями в учении младших школьников. Понимание этих связей необходимо для реализации индивидуального подхода в воспитании, обучении и оказании психологической помощи детям. Книга показывает, как влияют характерологические особенности детей на их школьную успешность, на отношения с учителями и одноклассниками.

Примечательно, что на начальном этапе индивидуальные особенности характера представляются окружающим нерезкими, подчас даже оригинальными проявлениями личности ребенка. Однако они играют существенную роль в учебной деятельности и при неблагоприятных обстоятельствах становятся фактором риска в личностном развитии учащихся начальных классов. Поэтому книга будет полезна практическим психологам, работающим в системе образования и консультационных центрах. Отвечая на вопросы учителей и родителей о том, как помочь ребенку с «трудным» характером, они смогут опереться на рекомендации, приведенные в книге, дать прогноз его возможного развития в

будущем.

Таким образом, знание характерологических особенностей детей позволяет предусмотреть трудности, которые обнаруживаются гораздо позже, во взрослой жизни. В зарубежной психологии проведены исследования, которые подтверждают, что развитие детей, отличающихся уступчивостью, склонностью к доминированию или отстраненностью, вызывает проблемы при выборе профессии и при вступлении в брак.

В отечественной психологии подобные длительные исследования только набирают силу. В пособии представлены методики, которые помогают проконтролировать детское развитие: выявить учащихся, отличающихся своеобразием характера, еще в возрасте начальной школы и определить их школьные трудности. Как показывает опыт, для этого необходимо изучать поведение младших школьников в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками, а также особенности мотивации детей и их самооценку.

Содержание данной книги позволит практическим психологам уже в младшем школьном возрасте вести профилактическую и коррекционную работу с детьми, выделяющимися своим характером, строить процесс их воспитания и обучения на основе адекватных способов и методов, в соответствии с возможным прогнозом дальнейшего формирования характера.

Следует отметить, что книга имеет название, которое предполагает более широкое рассмотрение проблемы, чем это в ней непосредственно сделано. Она рассказывает о характерологических различиях в младшем школьном возрасте и связанных с ними трудностях в учении, что, естественно, не охватывает всего круга вопросов, возникающих при обращении к теме характера в целом. Однако практические психологи, работающие в системе образования, учителя, воспитатели и родители детей видят характер своего ребенка преимущественно со стороны его отличительных особенностей. Давая книге такое название, мы стремились привлечь внимание как специалистов, работающих в области детского развития, так и тех, кто хочет разобраться в проблемах характера самостоятельно.

Глава 1

Проблемы детской характерологии

1.1. Определение характера, темперамента, личности

Психология с древнейших времен занимается изучением характера. О характере еще в V в. до н.э. писал Геродот, выразительные описания типов характера создали Аристотель и Феофраст. Древние греки первыми попытались дать научное определение характера и проанализировать, как формируется «устойчивый нрав человека». Последующее развитие науки спустя столетия показало, что изучение **характера** связано с изучением **темперамента** и **личности**, а разграничить эти понятия весьма нелегко.

Поэтому в современных зарубежных исследованиях трудно найти публикации, где бы понятие «характер» применялось самостоятельно. Американские ученые, например, отказались от традиционной терминологии и предпочитают писать о «личности», включая в ее определение и темперамент, и то, что, с их точки зрения, является характером – нравственные принципы и социальное поведение человека.

Отказ от слова «характер» отчасти объясняется тем, что им широко пользовались врачи-психиатры. Как известно, богатый материал по характерологии накоплен именно в клинической психологии. Поэтому французская психологическая школа, которая интенсивно изучает индивидуальные особенности школьников в связи с проблемами школьной адаптации, по названной причине заменила термин «характер» на определения «расстройства поведения», «расстройства управления (регуляции)», «расстройства личности».

В отечественной психологии в конце XX столетия вопросы изучения характера находились на периферии научного внимания. В частности, последняя развернутая дискуссия по характерологическим проблемам прошла на страницах «Вестника МГУ» еще в 80-е годы XX столетия. Она показала необходимость исследования процесса формирования характера в различные возрастные периоды. Однако лишь спустя десятилетие характерологическая проблематика вновь стала вызывать интерес возрастных психологов.

Детским психологам есть на что опереться: характерологические особенности, проявляющиеся в детском возрасте, не раз становились предметом изучения в трудах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Б. Ганнушкина, В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурского, А.Е. Личко, Г.В. Сухаревой, Н.И.

Фелинской и других известных ученых. В отечественной науке обобщается теоретический материал по характерологии¹, ведутся экспериментальные исследования характерологических особенностей², изучается взаимосвязь характера и учебной деятельности школьников и студентов³.

В психологии существуют разные направления в изучении характера и его соотношения с темпераментом и личностью: «деятельностный» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), «личностный» (Л.И. Божович), через психологию отношений (В.Н. Мясищев), через психологию установок (Д.Н. Узнадзе). Однако целостной концепции развития и формирования характера все еще нет, и динамика его становления требует новых исследований.

Поскольку термин «характер» продолжает широко применяться в психолого-педагогической литературе и ряд отечественных психологов видит в характере стержневые особенности личности, вопрос о взаимосвязи **тем пераamenta, характера и личности** постоянно, хотя и в разной степени оказывается в поле зрения ученых. В нашем исследовании **темперамент и характер** рассматриваются как *подструктуры личности*. Они имеют разную природу, и линии их развития хронологически не совпадают.

Темперамент является *врожденным* и составляет *пси хобиологическую* основу личности. Он проявляется в силе, скорости и устойчивости психических процессов. Благодаря особенностям темперамента определяют диапазон, в пределах которого будут развиваться формально-динамические характеристики психики (темпер, устойчивость, подвижность психических процессов). Темперамент обуславливает импульсивность и возбудимость поведения, длительность и силу переживаний человека.

Индивидуальные особенности темперамента лучше наблюдать в младенчестве и раннем возрасте, когда еще не сложилась система личностной регуляции и ребенок не в состоянии управлять своими действиями. Соответственно, темперамент проявляется отчетливо и выпукло. В науке примером длительного изучения темперамента – от самых истоков и до зрелого возраста – стало нью-йоркское исследование 1966 г. Современные работы американских ученых показывают, что в основе темперамента лежат психофизиологические особенности человека, но они могут изменяться под воздействием среды, в которой растет малыш. Кроме того, особенности темперамента в младенчестве позволяют прогнозировать, как в будущем ребенок будет адаптироваться к новым условиям и как

будут складываться его взаимоотношения со сверстниками⁴. Также выяснилось, что существует связь между темпераментом ребенка и качеством его привязанности к матери.

Зарубежные исследователи отмечают, что темперамент является устойчивой особенностью личности и с возрастом все больше включает в себя не только биологические, но и социальные компоненты. Так, опросник темперамента А. Томаса, предназначенный для работы с детьми 6–8 лет, описывает темперамент в соответствии с девятью поведенческими проявлениями. К ним относятся: активность, ритмичность, приближение-избегание, адаптивные способности, интенсивность реакций, порог чувствительности, качество настроения, отвлекаемость и, наконец, концентрация внимания и выносливость⁵.

Однако взаимодействие различных факторов на отдельных этапах развития приводит к неоднозначным результатам. При изучении, например, в поведении детей «социального отдаления» выяснилось: «Периоды преобладания физиологических механизмов в регуляции поведения сменяются доминированием в ней социальных факторов, на смену их гармоничному взаимодействию приходит интерферирующее взаимовлияние»⁶. Многофакторность затрудняет выявление закономерностей и требует тщательной теоретической проработки проблем, связанных с изучением влияния темперамента на индивидуальные особенности поведения детей. В частности, анализируя поведение, свидетельствующее о ранней социальной изоляции ребенка, трудно разграничить такие понятия, как «сдержанность», «скованность», «заторможенность», «застенчивость», «социометрическое отвержение». Употребляясь в научной литературе, они обозначают разные феномены, имеющие как психологическую, так и биологическую природу. К тому же наша отечественная психология связывает некоторые из них не столько с темпераментом, сколько с характером.

Характер развивается позднее, чем темперамент. Его черты тоже обнаруживаются достаточно рано, еще в младенчестве. Но в отличие от темперамента характер является прижизненным образованием. Французский психолог А. Валлон пишет о том, что уже в семь месяцев младенец, перебив другой малыша, довольно улыбается, добившись первенства⁷.

Характер складывается в процессе взаимодействия с окружающими. Он представляет собой сочетание типичных для конкретного человека способов поведения, повторяющихся в определенных жизненных ситуациях. Таким образом, характер проявляется в поведении, или, иными словами, поведение –

форма существования характера. За каждым способом поведения, которым мы воспользовались, стоит определенная черта нашего характера. Не случайно, говоря о нем, всегда подчеркивают два главных признака характера: **повторяемость способов, или приемов, поведения** (их, зная человека, можно предсказать заранее) и **своеобразие поведения**, отличающее обладателя характера от других людей.

В течение жизни мы постепенно *отбираем, отшлифовываем и накапливаем* те способы поведения, которые помогают нам справиться с постоянно возникающими разнообразными обстоятельствами. Поэтому каждая устойчивая черта, прежде чем закрепиться в характере, сначала возникает в новой для ребенка ситуации, пробуется, затем, в случае удачного разрешения ситуации, начинает активно применяться и, наконец, переходит в шаблон, стандарт для поведения в ситуациях определенного типа. В прозаическом произведении Марины Цветаевой «Мой Пушкин» есть щемящее признание, как много в её жизни предопределило знакомство с героями романа «Евгений Онегин» в шестилетнем возрасте. Она навсегда запомнила встречу Евгения и Татьяны после откровенного письма-признания героини: «Эта первая моя любовная встреча предопределила все мои последующие, всю страсть во мне несчастной, невзаимной, невозможной любви... И если я потом, когда уходили (всегда – уходили), не только не протягивала вслед рук, а головы не оборачивала, то только потому, что тогда, в саду, Татьяна застыла статуей.

Урок смелости. Урок гордости. Урок верности. Урок судьбы. Урок одиночества»⁸.

К сожалению, выбранный способ поведения может оказаться неэффективным, но человек, словно не замечая, продолжает повторять один и тот же неудачный прием. Что же в таком случае заставляет его, вопреки печальному опыту, прибегать к заведомо неуспешному или несчастливому поведению? Причины кроются во внутреннем мире личности и во внешних обстоятельствах, в которых она действует.

Так, во-первых, поведение зависит от желаний и потребностей человека, в которых он не всегда отдает себе отчет. Сначала их надо осознать, открыть для себя, чтобы потом уже решать, помогают они регулировать поведение или, напротив, мешают. Но и после осознания желаний и потребностей избавиться от неэффективных способов поведения трудно, поскольку мы к ним привыкли и чаще всего не хотим прилагать волевые усилия для изменения привычного поведения. Здесь нужна длительная работа со своими вкусами, интересами, желаниями. Когда изменятся потребности и мотивы поведения,

тогда возникнут другие, адекватные новым мотивам, формы поведения. Отсюда следует, что чем раньше ребенок научится понимать свой внутренний мир, тем быстрее он сможет регулировать желания и управлять собственным поведением.

Есть еще один способ воспитывать характер – целенаправленно развивать в человеке творческое начало. Ребенок, у которого поощряют самостоятельность и творчество, способен легко менять поведенческую программу, отбирать эффективные варианты поведения, преодолевать барьеры и сложившиеся стереотипы.

Во-вторых, к внешним причинам закрепления у ребенка определенного типа поведения относят семейные нормы и правила, влияние социального окружения, в том числе учебных заведений, и культурное воздействие общества в целом. В совокупности эти внешние обстоятельства дают ребенку возможность усвоить те образцы поведения, которые демонстрируют окружающие его люди. Так, в символической сказке Л. Петрушевской «Вербаклест» приводится яркий пример детского усвоения поведенческих норм: «Королева была как в сказке, красotka на длинных ногах, ее и выбирали за красоту: в мыслях о потомстве.

(Между прочим, совершенно не учитывая при этом, что у нее было тяжелое детство, так как мамаша порола её ивовым прутом в некоторых случаях, приговаривая: «Верба-хлест, бей до слез». И мамаша выбила у девочки всё – доброту, нежность, кротость, жалость и чувствительность. Осталось всё остальное, что бывает у вредных, злорадных детей.)»⁹.

История сказочного королевского воспитания показывает, что ребенку необходимы примеры позитивного поведения, а в окружающей его среде они не всегда присутствуют.

Может показаться, что воздействовать на внешние факторы, обуславливающие формирование характерологических особенностей, проще, чем работать с человеческими потребностями и мотивами. Например, их легче выявить, изучить и проанализировать. Тем не менее если попробовать изменить реальные условия жизни ребенка, то выяснится, насколько это сложно. Как изменить родителей или учителей с их сложившимися взглядами на мир? Пытаясь сделать внешние условия более благоприятными, мы оказываемся перед необходимостью перестраивать всю систему взаимоотношений, в которую включен ребенок. Задача сложная, поэтому есть смысл не уповать на взрослых, а опираться на собственную детскую активность, расширять знания ребенка и учить его пропускать новый опыт через собственные «фильтры».

Примечательно, что именно эта сторона процесса формирования характера является наименее исследованной. Делая упор на внешние условия среды, наука часто без внимания оставляла вопрос о том, насколько активен ребенок, когда и как он сам начинает выбирать формы поведения. Естественно, такой выбор может осуществляться произвольно, но в определенном возрасте возникает способность *сознательно* предпочитать то или иное поведение. По словам С.Л. Рубинштейна, «человек сам участвует в выработке своего характера и сам несет за него ответственность»¹⁰. Это уже следующий этап в развитии характера, когда он не только испытывает воздействие объективных обстоятельств, но и перестраивается в соответствии с жизненными целями и планами. В данном случае человек выступает как **личность**, овладевающая собственным поведением и воспитывающая характер.

Итак, развитие **личности** имеет свою хронологию, а развитие характера – свою. Сначала, на более ранних возрастных этапах, проявляется характер. Затем, по мере нравственного развития и формирования отношений к миру, другим людям и самому себе, все более явно выступает **личность** человека.

Незрелая личность постепенно усваивает *социальные нормы*, предлагая которые, общество считает их обязательными для всех его членов. При этом формирующаяся личность обязательно имеет черты, отличающие ее обладателя от других людей. Неповторимые, свойственные каждому из нас особенности памяти, скорости реакции или силы переживаний свидетельствуют об *индивидуальных различиях* людей. К числу *индивидуальных различий* относятся, в частности, характерологические особенности. С понятием «индивидуальные различия» не совпадает, казалось бы, близкое ему понятие «индивидуальность». **Индивидуальностью** становится зрелая **личность**, имеющая собственную, сформировавшуюся в процессе развития систему индивидуальных норм и ценностей. Индивидуальность в данном случае означает высший уровень развития, когда человек поднимается до гуманных общечеловеческих принципов и вместе с тем сохраняет уникальное, неповторимое своеобразие, обогащающее культурный опыт современников и потомков. Соответственно, *характер в своем развитии опирается на социальную, точнее, групповую этику, личность – на индивидуальные этические правила*. В период становления личности характер может выступать как внешний фактор, влияющий на ее развитие, но по мере психологического

возрелости личностная регуляция поведения приобретает все

большой вес и личность начинает управлять своим характером. Поэтому в отечественной психологии подчеркивают слитность и взаимосвязь личности и характера в процессе их изучения. Как писал С.Л. Рубинштейн, «вопрос о характере – это прежде всего вопрос об общем строении личности»¹¹. Причем общепсихологическая теория личности, по мнению А.Г. Асмолова, должна предварять изучение индивидуальных особенностей характера¹².

Человек становится **личностью**, когда он выступает субъектом деятельности, осуществляет свободный выбор и готов нести ответственность за него. Характерологические особенности как способствуют деятельности личности, так и препятствуют ее успешности в зависимости от соответствия или несоответствия характерологических особенностей содержанию деятельности.

Деятельность направляется ведущими для данного человека мотивами, имеющими для него личностный смысл. Поэтому рождение личности происходит дважды – в дошкольном и подростковом возрасте, когда возникает столкновение и соподчинение мотивов. Личность – это структура смыслов и иерархия мотивов. Только **личность** способна управлять своим характером, использовать его как инструмент для достижения поставленных целей.

Ярким примером такого саморазвития и совершенствования является онтогенез личности А.С. Пушкина. Его великий современник Н.В. Гоголь так определил вклад **личности** Пушкина в историю русского общества и русской культуры: «Этот русский человек в конечном его развитии, в каком он, может быть, явится через двести лет»¹³.

А вот каким запомнила характер А.С. Пушкина в детстве современница поэта: «Саша был большой увалень и дикарь, кудрявый мальчик... со смуглым личиком, не скажу, чтобы приглядным, но с очень живыми глазами, из которых искры так и сыпались. Иногда мы приедем, а он сидит в зале в углу, огорожен кругом стульями: что-нибудь накуролесил и за то оштрафован, а иногда и он с другими пустится в плясы, да так как очень он был неловок, то над ним кто-нибудь посмеется, вот он весь покраснеет, губу надует, уйдет в свой угол, и во весь вечер его со стула никто тогда не стащит: значит, его за живое задела и он обиделся: сидит одинешенек...»¹⁴.

Благодаря этим строчкам перед нами оживает облик резвого и шаловливого ребенка, который беззаботно, от души веселится и глубоко переживает обиды. Позднее, у взрослого поэта, мы тоже обнаружим черты, привлекавшие внимание к Пушкину-ребенку: те же вьющиеся волосы, «особые» глаза, в которых «бездна дум и

ощущений»; горячность, живость на дружеских пирушках и удивительное хладнокровие на дуэли. За деталями внешности, устойчивыми привычками и особенностями поведения выступает целостный человек, неповторимый не только как гениальный поэт, но и как человеческая индивидуальность. С течением лет в нем сохраняются устойчивые особенности **темперамента**: перепады в настроении, эмоциональная чувствительность и возбудимость. Например, если исходить из приведенного выше описания маленького Александра Пушкина, от него трудно ждать в будущем уравновешенного, выдержанного поведения и тем более пассивного, безучастного отношения к происходящим вокруг событиям. Неизменными в поэте останутся и такие **характерологические** черты, как восприимчивость и отзывчивость, открытость и жизнерадостность, легко сменяющиеся грустью и погруженностью в себя. **Личность** гениального человека будет поражать силой страстей и тягой к гармонии, мудростью и человечностью.

В ней сохраняются индивидуальные особенности, проявившиеся в детстве, и придадут облику Пушкина неповторимое своеобразие.

Таким образом, особенности темперамента, характера и личности взаимосвязаны. Они отличаются устойчивостью и обеспечивают целостность человека. Благодаря им он накапливает опыт поведения в разнообразных ситуациях, отбирая и сохраняя в своем опыте то, что помогает справляться с трудными жизненными обстоятельствами.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Дайте определение характера.
2. Что влияет на формирование характерологических черт?
3. Чем характер отличается от темперамента?
4. Чем характер отличается от личности?
5. Почему не совпадают линии развития личности и характера?
6. Что определяет характерологические изменения?

Примечания

¹ Исторический очерк психологии характера обстоятельно изложен в книге: *Бороздина Л.В.* Психология характера. Исторический очерк. Часть I. М.: Изд-во МГУ, 1997.

² *Личко А.Е.* Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // Обзорение психиатрии

и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 1. С. 5—17; Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983; Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987.

³ Алешина И.Ш. Уровень притязаний студентов педвуза с различными акцентуациями характера: Автореф. канд. дис. М., 2003; Каменская Н.Л. Психологические критерии оценки деятельностных характеристик подростков-акцентуантов: Канд. дис. Киев, 1989; Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. Киев, 1996; Филатова А.Ф. Характер подростка как субъекта учебной деятельности и делового общения: Автореф. канд. дис. М., 1997; Чернышева Н.С. Психологическое содержание трудностей в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Автореф. канд. дис. М., 1997.

⁴ Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психол. 1996. № 3. С. 101–116.

⁵ См.: Лидерс А.Г., Колесников В.Г. Опыт использования опросника темперамента А. Томаса в психологическом консультировании // Психолог в детском саду. 1999. № 1. С. 24–31.

⁶ Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопр. психол. 1996. № 3. С. 113.

⁷ Валлон А. Истоки характера у детей // Вопр. психол. 1990. № 5. С. 129–14.; № 6. С. 121–133.

⁸ Цит. по: М. Цветаева. Мой Пушкин. Баку: Язычи, 1988. С. 17.

⁹ Цит. по: Л. Петрушевская. Счастливые кошки. М.: Вагриус, 2001. С. 183.

¹⁰ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во Питер. 1999.

¹¹ Там же. С. 623–624.

¹² Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984.

¹³ А.С. Пушкин в русской критике. М., 1953.

¹⁴ Цит. по: Г. Волков. Мир Пушкина. Личность. Мировоззрение. Окружение. М.: Молодая гвардия, 1989. С. 27–28.

1.2. Основной подход к изучению характера

Обращаться к вопросам изучения характера не было бы никакой необходимости, если бы наука точно знала, что такое характер, какова его структура и как он развивается в детском возрасте. Тогда, опираясь на научные знания, психологи, учителя, воспитатели и родители смогли бы помочь любому ребенку – и робкому, страдающему от неуверенности и застенчивости, и агрессивному, вызывающему неприязнь высокомерием или грубостью. Однако общепризнанного определения характера и поэтапного описания его развития в науке нет. Отсюда самая большая практическая проблема характерологии – поиски индивидуального подхода и своевременной помощи детям, чьи трудности связаны с особенностями характера.

При этом сразу встает вопрос, как назвать те характерологические образования, которые влияют на поведение ребенка. Поскольку в детстве характер еще не сложился в целостную структуру, корректнее говорить не о своеобразных характерологических чертах, а о **намечающихся характерологических особенностях**. Определение «характерологические особенности» заимствовано нами из работ А.Е. Личко¹ и более адекватно, чем, например, термин «трудный характер», поскольку оно позволяет, не охватывая всего содержания характерологического образования, сосредоточиться на его отдельных **индивидуальных особенностях**.

Индивидуальные различия долгое время обсуждались «лишь как источник различных «погрешностей или ошибок» в измерении»² в экспериментальной психологии. Предпочтение в науке обычно отдавалось выявлению общих показателей. Однако современная психология стремится не только *обобщать* опыт изучения индивидуальных различий, но и давать *прогноз развития конкретного ребенка*. Поэтому в трудах последних лет разрабатываются вопросы *детской дифференциальной психологии*, которая позволила бы, обращаясь к *нормативному* детскому развитию, представить его в индивидуальных вариантах³.

В общих чертах проблема выделения индивидуальных вариантов развития давно была обозначена в отечественной возрастной психологии⁴. В 80-е годы XX в. к вопросу *индивидуальных вариантов развития* обращалась К.Н. Поливанова. С точки зрения К.Н. Поливановой, нельзя основываться только на эмпирически собранных данных.

Необходимо также осуществлять теоретический анализ особенностей возраста, рассматривая индивидуальные варианты развития как конкретные формы реализации возрастных закономерностей⁵. Так, например, изучая период кризиса 6–7 лет и исследуя особенности взаимоотношений ребенка с носителями правил (учителями и родителями), в качестве критерия изучения можно использовать соответствие/несоответствие поведения ребенка общепринятым нормам и правилам. Свою типологию автор строила, опираясь на единицу анализа, предложенную А.Л. Венгером. Такой единицей анализа выступала **трудная ситуация**, в которой ребенок ищет способы овладеть ею.

Период адаптации к общественным требованиям, через который дети проходят в начальной школе, можно рассматривать как особенно важный и сложный этап характерологического развития. У тех учащихся, которые в сложных обстоятельствах не умеют справиться с собой, обнаруживается нестандартный характер. Анализ и систематизация проблемных ситуаций, вызывающих сложности у школьников, привели к попыткам создать **типологию** ситуаций, которые предъявляют особые требования к возможностям ребенка. К числу таких ситуаций были отнесены следующие:

1) трудные задания и требования, предъявляемые к ученикам, когда они не могут достичь цели. Возникающие отрицательные установки при их повторении снижают уровень интеллектуальной деятельности и даже блокируют развитие в данной области;

2) наказания, выговоры и конфликты с учителями, вызывающие негативные эмоции (страх, стыд, обиду, гнев) и приводящие либо к агрессии, либо к регрессии;

3) ситуации «публичного поведения», социальной оценки и критики (опросы, экзамены, проверки).

С точки зрения М. Тышковой, **младшие школьники** испытывают наибольшие трудности в ситуациях, требующих контроля моторных действий, они чаще, чем дети другого школьного возраста, отклоняются от целенаправленного действия; их реакция на трудности чаще всего выражается в отказе от деятельности, от достижения результата. Они также демонстрируют переоценку своих успехов и недооценку неудач («перцептивная защита»)⁶.

К числу учебных ситуаций, влияющих на формирование характерологических особенностей *подростков*, относятся следующие частые в школьной практике ситуации: длительное переживание неуспеваемости, переход в другую школу, смена педагога, а также прямолинейная «лобовая» подача информации учителем и «долбление» в одну точку, если ребенок не в

состоянии усвоить материал. Перечисленные обстоятельства способствуют развитию таких качеств, как подчиняемость, неискренность, недостаточная уверенность в себе и т. д.⁷

Однако психологи отмечают, что дидактогенные факторы (т. е. действия учителя, вызывающие негативное психическое состояние ученика) выступают условиями, а не причинами дезадаптации ребенка в школе. Глубокое клиническое обследование индивидуальных случаев позволяет сделать вывод: причины школьной дезадаптации кроются в особенностях личности ребенка. Поэтому в одинаковых учебных условиях часть детей неуязвима к воздействию дидактогений, а другая часть – чувствительна и реагирует даже на слабые психогенные обстоятельства⁸.

Е.Е. Данилова относит к трудным ситуациям не только экстремальные, но и привычные, распространенные ситуации, предъявляющие «более высокие требования к умению ребенка управлять своим поведением»⁹. Такие ситуации затрагивают самооценку, самоуважение к разным сторонам своего Я, в них происходит блокировка потребностей Я. Причем из трудных ситуаций у третьеклассников и пятиклассников преобладают ситуации фрустрации, когда ребенок оказывается перед реальными или мнимыми непреодолимыми препятствиями.

В таких ситуациях дети, перешедшие в среднее звено обучения, чьи способы овладения трудной ситуацией изучала Е.Е. Данилова, продемонстрировали три типа неконструктивного поведения:

- «защитное» поведение в плане иллюзий, ухода от реальных сложностей, оно проявлялось обычно в общении со взрослыми;
- импульсивность, что чаще обнаруживалось по отношению к ровесникам;
- отсутствие всякой активности по преодолению ситуации, если дети вообще не располагали средствами и приемами, позволяющими перебороть ситуацию. Таким образом, были выделены не только типы ситуаций, но и типы поведения в психологически сложных обстоятельствах.

Аналогичная задача – вычленение и типология сложных для школьников ситуаций – решается в педагогической литературе. Так, например, Г.Л. Павличкова¹⁰ предлагает методику решения педагогических задач в двадцати шести конкретных ситуациях педагогической помощи подросткам с особенностями характера. К ним она относит: ситуации адаптации к новым условиям, ситуации доверительного контакта, ситуации депрессии, выбора цели, ситуации растерянности, успеха, напряжения, мобилизации усилий и др.

В неблагоприятных школьных условиях закрепляются черты характера, которые сами могут вызывать дезадаптацию, особенно в подростковом возрасте. В частности, известно, что в дезадаптации значительную роль играют акцентуации характера по неустойчивому и сензитивному типам¹¹.

Исследуя влияние отдельных характерологических черт на школьную деятельность подростков, авторы называют два *поведенческих симптомокомплекса* (защитно-заторможенного и агрессивно-возбудимого типа) и делят «трудных» подростков на возбудимых и заторможенных¹². Фактически здесь речь идет уже об эмпирической **типологии поведения** подростков в школьных условиях.

Близкие по смыслу понятия использует американская психология развития, когда называет два *поведенческих кластера*: неконтролируемое, нарушающее общепринятые нормы *поведение внешней направленности* и невротичное, сверхконтролируемое *поведение внутренней направленности*¹³. Одновременно с этим в зарубежной психологии существует классификация способов переработки проблем, в основном возникающих в общении со сверстниками. В экспериментальных исследованиях группы под руководством К. Рубина¹⁴ они также получили название проблем *внутреннего* и *внешнего* плана (*internalizing and externalizing problems*).

В целом в современной зарубежной психологии утвердилась предельно широкая классификация – **«дети с эмоциональными и поведенческими проблемами»**¹⁵.

Чаще всего проблемное поведение проявляется в разных формах **антисоциальных** поступков¹⁶. Имеется несколько названий этого выходящего за принятые рамки поведения: поведение, выходящее за рамки (*acting out*), поведение внешнего характера (*externalizing behaviours*), поведенческие расстройства (*conduct disorders*), поведенческие проблемы (*conduct problems*) и делинквентность.

Очевидно, что и в отечественной, и в зарубежной психологии развития нет четких критериев для разграничения поведения, свойственного норме развития, пограничным состояниям и патологии.

Подробный перечень терминов, которыми пользуются разные психологические школы, подтверждает как сходство в их выводах о типах поведения, так и то, что полностью уйти от клинического материала характерология не может. Границы между «нормой», «пограничным состоянием» и психопатией по-прежнему весьма расплывчаты. Критерием их разграничения в современных отечественных исследованиях **клинической** психологии является

«степень дифференциации, автономности и взаимоопосредования аффективных и когнитивных процессов»¹⁷. При этом происходит некоторый отход от «клинической» специфики, поскольку не выделяется связь особенностей, предшествующих и способствующих развитию расстройств. Вместе с тем углубляется психологический подход за счет выявления системообразующих *личностных нарушений, общих для всех форм пограничных расстройств*¹⁸. В данном случае Е.Т. Соколова анализирует *индивидуально типологические различия* самосознания и раскрывает их особенности, основываясь на изучении *генезиса и строения* психических нарушений. В качестве центральной объяснительной категории выступает **стиль личности**. Он определяется как «систематически организованный, относительно стабильный на значительных отрезках жизни, индивидуально очерченный у каждого человека паттерн взаимодействия обобщенных и генерализованных стратегий конструирования субъективно-пристрастной картины мира и образа Я»¹⁹. Естественно, что о генерализованных и обобщенных стратегиях Е.Т. Соколова говорит, отмечая опосредованность самосознания системой потребностей, мотивов и этических ценностей личности. Такая исследовательская позиция возможна лишь по отношению к тем возрастам, когда самосознание достигает определенного развития и целостности, т. е. начиная с подросткового возраста. Однако предлагаемые в данной работе три составляющие структуры стиля (образ Я, стратегии саморегуляции и коммуникации) в той или иной мере являются предметом изучения в детской психологии.

Итак, помимо систематизации трудных ситуаций, в отечественной и зарубежной психологии развития отмечаются неоднократные попытки описать целостные «комплексы», «кластеры», «паттерны», «синдромы», «типы» развития или поведения детей, способов переработки проблем в дошкольном и младшем школьном возрасте²⁰. Большая ценность таких исследований в том, что часто они позволяют выявить онтогенетические **предикторы** (*predict* *англ.* прогнозировать, предсказывать). *Под пре диктором понимают*²¹ *характеристики индивида или среды, дающие прогностическую информацию о будущих (вплоть до взрослого возраста) трудностях детей*²². Длительное изучение индивидуальных интеллектуальных и личностных характеристик показало, что они достаточно стабильны на протяжении онтогенеза. Зная их и владея способами коррекционной работы, можно предупредить неблагоприятные варианты развития ребенка. Наиболее перспективной, с точки зрения психологов, представляется

разработка «комплексных предикторов»²³. Идея комплексности означает, что исследователи стремятся к установлению условий возникновения индивидуальных характеристик, причин их взаимосвязей и отношений в рамках единого целого. При таком изучении наиболее эффективно применять **типологический способ познания**.

Типологии известны не только в психологии, они применяются в разных видах научного знания. В литературоведении, например, художественные произведения относят к одному из трех родов лирике, драме и эпосу на основе их художественной формы. Традиционно *под типологией понимается научный метод, заключающийся в анализе объектов и их группировке в обобщенные модели (типы) по единому основанию. Он позволяет сравнивать рядоположенные объекты и определять их отличие друг от друга внутри общей системы. Применяя типологию как метод, создают классификации, состоящие из типов единиц системы, обладающих существенными для нее качествами*²⁴.

Именно применяя типологический подход к изучению возрастных новообразований следует, по мнению Г.В. Бурменской²⁵, создавать детскую дифференциальную психологию, необходимость в которой давно назрела. Типологии, известные возрастной психологии, часто строились эмпирически, на основе выделенных в результате наблюдений разнородных признаков. Не всегда типологии опирались на психологические критерии. Однако только типология, в основе которой лежит центральное для данного возраста *новообразование*, способна объяснить и предсказать происходящие в процессе развития ребенка изменения²⁶. Она отразит развертывание онтогенеза как целостного процесса, в отличие от неоднократно предпринимавшихся попыток обобщить частные формы развития, выявленные в ходе исследований. Соответственно, потребуется не одна, а несколько типологий, охватывающих ключевые стороны развития ребенка²⁷.

Непосредственно в характерологии прогностические характерологические черты для саморазрушающего поведения в подростковом возрасте, а также риск возникновения у подростков девиантного поведения в зависимости от типов акцентуаций характера выявили А.Е. Личко и его последователи²⁸. Статья А.Е. Личко²⁹ отразила полученный им катамнез акцентуаций характера через 5—10 лет после первичного обследования. Серьезность проблем, которые при этом выявились, еще раз приводит к мысли об актуальности подобных исследований.

Определение «акцентуация характера» А.Е. Личко вводит

вслед за немецким психиатром К. Леонгардом.

По А.Е. Личко, «акцентуации характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим»³⁰.

В первую очередь благодаря уникальной работе А.Е. Личко отечественная характерология знает о *подростковом этапе* формирования характера. В работах А.Е. Личко дается разграничение психопатий и отдельных характерологических заострений (акцентуаций характера), приводятся закономерности сочетания отдельных характерологических особенностей, рассказывается о *явных* и *скрытых* формах характерологического своеобразия. Автор пишет о генезе разных типов акцентуаций, прослеживает начиная с подросткового возраста **динамику** изменений акцентуаций характера, отмечает, какой возраст для каждого типа акцентуации является критическим в разворачивании психопатических черт. Особенно обстоятельно представлены поведенческие симптомы, свидетельствующие о заострении характера в подростничестве; описаны способы реагирования, возникшие в детские годы и сохраняющиеся в переходном возрасте. Кроме того, именно А.Е. Личко выявляет «слабые места» акцентуантов, когда в определенных ситуациях их нестандартный характер не справляется с требованиями среды и обнаруживает свои острые углы. Характерологические типы, проанализированные А.Е. Личко, изучены им в соответствии с задачами медицинской психологии и поэтому близки к типам акцентуаций личности, названным К. Леонгардом (1968).

Статьи А.Е. Личко и Ю.В. Попова содержат информацию о параллелях между современными отечественными и иностранными исследованиями. А.Е. Личко отмечает, в частности, что, хотя в англоязычной психологической литературе отсутствует понятие, соответствующее акцентуациям личности или акцентуациям характера в немецкой и русской психиатрии, некоторую аналогию можно провести с типами расстройства личности, предложенными в 10-м пересмотре Международной классификации болезней.

Он сопоставляет их с собственной классификацией акцентуаций характера и типами акцентуированных личностей, описанных К. Леонгардом. Эти данные приведены в табл. 1.

Подчеркнем, что эта редакция документа Всемирной организации здравоохранения включает и такие типы, как диссоциальное, тревожное («избегающее») и зависимое

расстройства личности.

Обращаясь к вопросу об основах формирования характерологических черт, Личко утверждает, что «никаким особым воспитанием невозможно вырастить гипертима, циклоида или шизоида»³¹, т. е. отмечает значение врожденных особенностей человека. Это возвращает нас к вопросу о связи особенностей темперамента и условий воспитания в процессе фенотипических изменений.

Таблица 1

Сопоставление классификационных типов

Типы акцентуаций характера (по А.Е. Личко)	Типы акцентуированных личностей (по К. Леонгарду)	Personality disorders (личностные расстройства)
Гипертимный	Гипертимический	Analogy is absent
Циклоидный	Аффективно-лабильный	Analogy is absent
Эмоционально-лабильный	Эмотивный	Analogy is absent
Сенситивный	Тревожный	Avoident
Психастенический	Педантичный	Obsessive-compulsive
Шизоидный	Интровертированный	Schizoid
Паранойяльный	Застревающий	Paranoid
Эпилептоидный	Возбудимый	Partially; antisocial, impulsive
Истероидный	Демонстративный	Histrionic
Неустойчивый	Нет аналога	Dissocial
Конформный	Нет аналога	Dependent

Не случайно после книг А.Е. Личко, в 8-90-е годы XX в., появляется ряд исследований роли средовых факторов в развитии характера. В частности, изучаются и описываются стили семейного воспитания, которые способствуют разворачиванию акцентуаций, и особенности психолого-педагогического воздействия в работе с *подростками*, имеющими характерологические особенности.

Авторы **психолого педагогических** исследований стремятся

разработать конкретные программы для обучения учителей выявлению детей с акцентуациями из общей массы «проблемных». Они пользуются для этого классификациями К. Леонгарда и А.Е. Личко, чаще всего ограничиваясь самыми «беспокойными», с учительской точки зрения, акцентуациями.

Как правило, в данных исследованиях либо воспроизводится классификация А.Е. Личко, либо она несколько модифицируется. Одной из причин, по которой авторы психолого-педагогических исследований вносят изменения в типологию А.Е. Личко, является несоответствие психиатрических терминов воспитательной практике школы³². По словам В.М. Миниярова, «учитель, как правило, работает с нормальным ребенком, не имеющим аномалий в характере в сторону заболевания... только с наметившимися отклонениями от нормы»³³. Поэтому применение традиционных названий характерологических типов неуместно в широкой учительской практике. Слова «шизоид», «психоастеник» или «эпилептоид» могут стать «ярлыками», навешиваемыми на неудобных преподавателю детей. Кроме того, педагогу трудно развести «крайний вариант нормы» и клинический случай, если у них похожая поведенческая симптоматика. В итоге возможно смешение разных понятий: «индивидуальные особенности», «исключительный тип» (определение В.П. Кащенко), «отклонение, нарушение в развитии».

Чтобы избежать этого, исследователи предлагают уйти от клинической терминологии и исходить, например, из воспитательной практики. В таких случаях в поле зрения специалистов оказываются стили воспитания и речь идет уже не о «характерологическом типе», а о «социально-педагогическом типе личности»³⁴. Безусловно, для получения полной картины характерологического развития изучение семейного или школьного «вклада» в формирование характера ребенка необходимо. Однако, на наш взгляд, такой подход, во-первых, смещает исследовательский фокус из области психологии в сферу педагогики. Во-вторых, индивидуальные особенности ребенка могут сами влиять на то, какую воспитательную тактику выбирают родители и учителя.

При построении типологии и предпочтении терминов, как уже отмечалось, есть смысл исходить из того, какие психологические новообразования имеют решающее значение для конкретного возрастного этапа.

Так, в младшем школьном возрасте для характерологического развития основополагающее значение имеет общение ребенка с окружающими, опосредующее ведущую

для него учебную деятельность. Общение позволяет младшему школьнику, по образному выражению Л.И. Божович, лепить свое «социальное Я» и требует от него определенной позиции в момент взаимодействия с партнером по общению. Это позволяет рассматривать *способ взаимодействия как основание для типологии поведенческих векторов* и, соответственно, линий характерологического развития.

В этом случае используется такой подход к изучению характера, который ограничивается рассмотрением характера как поведенческой проекции личности. За пределами анализа остаются характерологические образования более глубокого уровня и другого порядка (например, связанные с волевой регуляцией поведения). За **стержень характера принимается наиболее типичный (привычный, предпочитаемый) ребенком способ взаимодействия с точки зрения преобладающей у ребенка готовности к возможным типам согласования усилий или учета позиции партнера по общению.**

Понятия личности и характера ребенка отличаются лишь объемом включаемых в них характеристик:

- *характер* представляет собой ту часть особенностей его взаимодействия с окружающими людьми, в которой проявляются его доминирующие, ведущие установки в отношении учета позиций окружающих или в поведении;

- понятие *личности* имеет более широкий объем и предполагает характеристику взаимодействия ребенка

(того же общения) с точки зрения его ориентации на нравственные нормы и ценности, что существенно углубляет характеристику поведения (например, та же уступчивость может объясняться состраданием партнеру, а не просто зависимостью). Характер и личность формируются на основе единых механизмов, в контексте реальных форм деятельности ребенка, осуществляющих те значимые отношения его с окружающим миром, которые задаются его социальной ситуацией развития.

Основные тенденции в развитии характерологических особенностей имеют направленность, отвечающую трем векторам:

- направленность на взаимодействие с окружающими, или **готовность принимать и одобрять позицию другого (уступчивый тип);**

- направленность на то, чтобы утверждать свою позицию, или **готовность отстаивать, доказывать свою позицию (доминирующий тип);**

- направленность на избегание взаимодействия, или **готовность по возможности уйти из ситуации, не уступая и не навязывая своей позиции (отстраненный тип).** Каждому

вектору соответствует поведенческий симптомокомплекс.

Трехвекторная типология, как и всякая другая, не снимает реальной многовариантности типов развития и нередкую условность их границ, так же как не претендует на охват всех характерологических черт.

Апробация такого похода к изучению детского характера осуществлена на отечественной выборке применительно к младшему школьному возрасту³⁵.

Позиция в отношениях с людьми как основание для создания типологии характерологического развития взрослых использовалась в трудах американского психолога Карен Хорни. В ее книгах «Невротическая личность нашего времени» (1937/1993), «Самоанализ» (1942/1993), «Наши внутренние конфликты» (1945/1995) раскрыты психологические «механизмы», с помощью которых человек существует в сложном социальном мире.

Согласно К. Хорни, генезис характерологических особенностей имеет своим источником отношения с другими людьми: «Человеческие взаимоотношения имеют здесь столь решающее значение, что они с необходимостью формируют те качества, которые развиваются в нас, те цели, которые мы ставим перед собой, те ценности, которых мы придерживаемся. Все они, в свою очередь, оказывают влияние на наши отношения с другими людьми и, таким образом, неразрывно переплетаются между собой»³⁶.

При этом К. Хорни подчеркивала, что отношение к людям даже условно нельзя отделить от отношения к себе. Вместе они обусловлены определенными наклонностями, выражающими естественные человеческие потребности. Они, однако, могут становиться навязчивыми и ригидными, что и вызывает характерологические заострения. К. Хорни делит такие потребности на три группы в соответствии с тремя тенденциями: 1) признание собственной слабости (потребность в любви, привязанности и одобрении; потребность в человеке, на которого будут возложены собственные ожидания; потребность ограничивать собственные желания);

2) стремление полагаться на собственные силы (потребность власти над другими, контроля над собой и другими посредством разума и предусмотрительности, вера во всемогущество воли; потребность в эксплуатации других; потребность общественного признания или престижа; потребность в восхищении своей особой);

3) потребность в самодостаточности и независимости и потребность в достижении совершенства и независимости.

По К. Хорни, нарушения во взаимоотношениях на основе неудовлетворенных потребностей ребенка возникают в детстве. Анализируя детские годы жизни ребенка, можно понять, под действием каких факторов у него развиваются определенного рода наклонности. К. Хорни приводит обстоятельный перечень этих факторов, среди которых называет недостатки родительского воспитания (пренебрежительное отношение, непонимание индивидуальности ребенка, перенесение родительских разногласий в сферу воспитания и т. д.); взаимоотношения с другими детьми, особенно изоляция от них; многочисленные примеры безнравственного по отношению к ребенку поведения (несправедливость, враждебность, отсутствие уважения и др.). Чаще всего они сочетаются, но самым травмирующим обстоятельством, по мнению К. Хорни, является лицемерие взрослых, двойственность их поведения.

Стремясь преодолеть беспомощность и одиночество («базальную тревожность»), ребенок постепенно вырабатывает **определенный способ взаимодействия с окружающими**. Со временем этот способ превращается в механизм поведения, формирует тип характера и обуславливает «отношение к себе и к жизни в целом»³⁷. *Три основных направления, или три вектора, задаются «движением к людям» (уступчивый тип), «движением против людей» (агрессивный тип) и «движением от людей» (отстраненный тип).* В невротически заостренной форме они создают следующую картину поведения³⁸.

Уступчивый тип ведет себя по отношению к другим покладисто и примирительно. При этом он старается удовлетворить желания других больше, чем собственные. Предупредительность, даже жертвенность поведения объясняются чувством слабости и неполноценности, заставляющим подчиняться другим, зависимостью самооценки от мнения окружающих.

Агрессивный тип напорист и настойчив, добиваясь удовлетворения собственных желаний, и уступает лишь тогда, когда сила не на его стороне. Он недоверчив и не допустит превосходства другого человека, используя любые средства – от хитрости и лицемерия до открытой враждебности.

Отстраненный тип занимает позицию наблюдателя как по отношению к жизни вообще, так и по отношению к себе. Он не находит общего между собой и окружающими людьми, держится от них в стороне и избегает борьбы за превосходство, так же как сотрудничества. Способен отстаивать собственную уникальность и независимость.

При всех трех типах отношение человека к самому себе

отличается неустойчивостью, колеблется от низких до высоких уровней самооценки. В итоге вместо реалистического взгляда на себя возникает *«идеализированный об раз»*, расщепляющий человека. Возникновение идеализированного образа искажает и ослабляет процесс развития личности, она все больше стремится не к познанию и утверждению себя самой, а к усилению идеализированных представлений.

Выделенные К. Хорни характерологические векторы наиболее полно описаны ею применительно к невротическому развитию. При неврозе они становятся навязчивыми, ригидными и односторонними. Однако они имеют место и в нормальном развитии, поскольку человек равным образом «должен уметь уступать людям, бороться с ними и держаться обособленно. Все три типа отношений могут дополнять друга и создавать гармоничное целое»³⁹. Характерологическое заострение, по К. Хорни, объясняется относительным преобладанием одного из векторов поведения, но не его ригидностью или навязчивостью, как при неврозе. Избранный вектор обуславливает «специфическую тревожность... специфические формы поведения, специфический образ Я и специфические представления о других людях, специфическую гордость, специфическую форму уязвимости и специфические внутренние запреты»⁴⁰.

Но, как считает К. Хорни, вовсе не обязательно жесткое закрепление характерологических особенностей. Если изменятся условия среды, вызвавшей их, ребенок получает шанс выработать иной, более приемлемый тип взаимоотношений.

Механизм формирования характерологических искажений, раскрытый К. Хорни, получил экспериментальную проверку в современной американской психологии развития. А. Каспи, Д. Бэм и Г. Элдер⁴¹, используя данные лонгитюдных наблюдений на протяжении трех десятилетий, проследили судьбы зависимых («the dependent interactional style»), возбудимых («the explosive interactional style») и застенчивых детей («the shy interactional style»).

Ссылаясь на многочисленные исследования американских специалистов по психологии развития, занимавшихся проблемами неадаптивного поведения, и опираясь на собственные наблюдения, авторы называют два механизма, которые поддерживают и закрепляют определенный тип поведения в течение жизни, с 8—1 лет и до зрелости. Это, во-первых, кумулятивное постоянство («cumulative continuity»), когда человек подбирает себе среду в соответствии с собственными установками. Происходит отбор и предпочтение тех ситуаций, которые привычны для него. Но их неоднократное

воспроизведение способствует генерализации единственного типа поведения в ущерб поведенческой гибкости и адекватности.

Во-вторых, постоянство типа взаимодействия с окружающими («interactional continuity»), при котором человек вступает в отношения определенным образом, используя усвоенные образцы поведения. Среда отвечает ему в соответствии с его манерой поведения, что только подтверждает уже имевшиеся ожидания и укрепляет их. Постепенно поведенческий паттерн приводит к стабильной самоконцепции.

Для подтверждения сохранности ригидного типа взаимодействия при имеющихся личностных особенностях

А. Каспи, Д. Бэм и Г. Элдер выбрали решающие моменты на тридцатилетнем жизненном отрезке: поступление на работу и профессиональная карьера, вступление в брак, выполнение родительских обязанностей. Их лонгитюд отразил последствия детской застенчивости и робости: для мальчиков – более позднее по сравнению со сверстниками вступление в брак, нестабильность супружеских отношений, утраченные профессиональные возможности из-за смены профессии в середине жизни;

для девочек – следование более традиционным жизненным моделям;

а также последствия детской вспыльчивости и раздражительности: для мальчиков – снижение профессионального статуса при его общем непостоянстве и склонность к разводам;

для девочек – предпочтение супругов с невысоким профессиональным статусом, склонность к разводу и сохранение своего типа взаимоотношений даже при воспитании детей.

И, наконец, детям, проявлявшим в детстве излишнюю уступчивость, оказалось свойственно: мальчикам – соответствие возрастным нормам завершения образования, вступления в брак, стабильность профессиональной деятельности без особенного стремления к карьере;

девочкам – трудности раннего подростничества (ненадежность, лживость, навязчивость, более низкие показатели интеллекта). Их родители несколько старомодны и не учитывают взросления дочерей. В более позднем подростничестве они больше зависят от мнения родителей, чем сверстники. Раньше выходят замуж, ограничиваясь семьей и не отличаясь духовными запросами.

Таким образом, американские исследователи сумели определить личностные черты, которые в детстве могут служить индикаторами будущих жизненных трудностей,

и показать, каким образом происходит закрепление

неадаптивного поведения.

На вопрос, как складывается поведенческий паттерн на более мелких жизненных отрезках, особенно в период детства, определенного ответа они не дают.

Вместе с тем описания типов (стилей, симптомокомплексов) детского поведения, которые содержатся в современных исследованиях (Э.М. Александровская, 1985; А.Б. Добрович, 1985; В.А. Мурзенко, 1979; Е.Т. Соколова, 1996; J.B. Asendorpf, 1991; S.P. Hinshaw, 1987; К.Н. Rubin et al., 199-; А.С. Masten et al., 1985), обнаруживают заметное сходство с типологией К. Хорни, что допускает их систематизацию на основе единой широкой классификации.

Оно подтверждает сходство современных подходов, авторы которых называют три поведенческих паттерна или даже ограничиваются только ими. К этим паттернам относятся активное, самоутверждающее поведение, отдаляющееся, с реакциями ухода, и покладистое, настроенное на примирение поведение.

Поэтому, отмечая серьезность проблем, которые можно проанализировать в русле данного направления, мы ориентировались в собственном изучении трудностей в учении детей с выраженными характерологическими особенностями на теоретические положения К. Хорни и их экспериментальную проверку группой А. Каспи, Д. Бэма и Г. Элдера.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. В чем суть типологии как научного метода?
2. Какие возможности для возрастной психологии открывает типологическое изучение развития ребенка?
3. В каких областях научного знания поднимаются проблемы развития характерологических особенностей?
4. Что такое «акцентуация»? Каким термином можно обозначить характерологические особенности детей младшего школьного возраста?
5. По каким критериям создаются типологии?
6. Что положено в основу типологии К. Хорни?
7. Дайте краткое описание уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения.

Примечания

¹ Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.

² Тер Лаак Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.; Воронеж, 1996.

³ Норма существует в разнообразных конкретных проявлениях, т. е. индивидуальных вариантах развития, а не в форме единого жесткого образца.

⁴ Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастнопсихологическое консультирование. М.: Изд-во МГУ, 1990.

⁵ Поливанова К.Н. Типология индивидуальных вариантов психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М., 1988. № 2 (39). С. 35.

⁶ Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопр. психол. 1987. № 1. С. 29.

⁷ Гройсман А.Л. Акцентуации характера и неврозы у школьников // Психол. журн. 1984. Т. 5. № 5. С. 127–136.

⁸ Казан В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопр. психол. 1984. № 4. С. 89–95.

⁹ Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9—11 лет: Автореф. канд. дис. М., 1990. С. 1.

¹⁰ Павличкова Г.Л. Индивидуализация психологической помощи школьникам на основе учета акцентуаций характеров: Канд. дис. Владимир, 1992.

¹¹ Мурзенко В.А. Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых трудных детей в условиях массовой школы (в связи с задачами психокоррекционной работы): Автореф. канд. дис. Л., 1979.

¹² Там же.

¹³ Hinshaw S.P. On the Distinction Between Attentional Deficits / Hyperactivity and Conduct Problems / Aggression in Child Psychopatology // Psychol. Bulletin. 1987. Vol. 1–1. № 3. P. 443–463.

¹⁴ Hymel S., Rubin K.H., Rowden L., LeMare L. Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood // Child Develop. 1990. Vol. 61. P. 2004—2-21.

¹⁵ Раммер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987.

¹⁶ Kazdin A.E. Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions // Psychol. Bulletin. 1987. Vol. 1–2. P. 187—2-3.

¹⁷ Соколова Е.Т., Николаева В.Н. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: S V R – Аргус, 1995. С. 33–39.

¹⁸ Выделено нами.

¹⁹ Там же.

²⁰ Венгер А.Л. Структура психологического синдрома // *Вопр. психол.* 1994. № 4. С. 82–92.; Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 1993; Asendorpf J.B. Development of Inhibited Children's Coping with Unfamiliarity // *Child Develop.* 1991. Vol. 62. P. 146–1474; Hymel S., Rubin K.H., Rowden L., LeMare L. Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood // *Child Develop.* 1990. Vol. 61. P. 2004–2-21.

²¹ Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов // *Психологическая наука и образование.* 1998. № 1. С. 27.

²² См., например: Parker J.G., Asher S.R. Peer Relations and later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? // *Psychol. Bulletin.* 1987. Vol. 1–2. № 3. P. 357–389.

²³ Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Указ. соч. С. 33.

²⁴ О достоинствах и недостатках характерологических типологий см.: Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Элементы психологии // *Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники* / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Школа-Пресс, 1992. С. 23–29; Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. С. 9–12.

²⁵ Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // *Вопросы психологии.* 2002. № 2. С. 5.

²⁶ Там же.

²⁷ Бурменская Г.В. Типологический подход в возрастной психологии развития // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2000. № 4. С. 3–19.

²⁸ Саморазрушающее поведение у подростков. Л.: Изд-во института им. В.М. Бехтерева, 1991; Личко А.Е., Лавкай И.Ю. Акцентуации характера у подростков // *Психол. журн.* 1987. Т. 8. № 2. С. 112–117.

²⁹ Личко А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева.* 1993. № 1. С. 5–17.

³⁰ Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. С. 10.

³¹ Личко А.Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева.* 1993. № 1. С. 13.

³² В отечественной науке изучение непосредственно характерологических особенностей осуществляется не только в возрастной психологии, но и в смежных дисциплинах. Наиболее разработаны два подхода: **клинико психологический и психолого педагогический**. Клиницисты нередко говорят, что самыми осведомленными о трудностях характера являются педагоги, хотя и на чисто эмпирическом уровне. С другой стороны, звучат утверждения, что «проблема рассматривалась в основном в клиническом, медицинском аспекте, поэтому полученные данные оказались трудноприменимыми в педагогической практике» (Н.Л. Каменская, 1989. С. 2).

³³ *Минияров В.М.* Диагностика и коррекция характерологических свойств личности. Самара: Корпорация «Федоров», 1997. С. 7.

³⁴ Там же.

³⁵ *Чернышева Н.С.* Психологическое содержание трудностей в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Канд. дис. М., 1997.

³⁶ *Хорни К.* Наши внутренние конфликты // Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М., 1995. С. 34.

³⁷ Там же. С. 33.

³⁸ К. Хорни отмечала, что, указывая на некоторые базовые характерологические качества, данный подход не претендует на всестороннее описание человеческого характера.

³⁹ Там же. С. 33.

⁴⁰ *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Универс», 1993. С. 273.

⁴¹ *Caspi A., Bem D.J., Elder G.H.* Continuities and Consequences of Interactional Styles Across the Life Course // Journal of Personality. 1989. Vol. 57. № 3. P. 375—4—6; *Caspi A., Bem D.J., Elder G.H.* Moving Against the World: Life-Course Patterns of Explosive Children // Develop. Psychology. 1987. Vol. 23. № 2.

P. 3—8—313; *Caspi A., Bem D.G., Elder G.H.* Moving Away From the World: Life-Course Patterns of Shy Children // Develop. Psychology. 1988. Vol. 24. № 6. P. 824—831.

1.3. Развитие характера в младшем школьном возрасте

Как в отечественной, так и в зарубежной науке не разработаны общие вопросы детской характерологии. Еще сложнее обстоит дело с изучением характера в *отдельные* возрастные периоды. Поэтому, анализируя характерологическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте, приходится опираться на весь накопленный исследовательский опыт. Итак, если обратиться к истории характерологии, то в ней отчетливо прослеживаются две линии исследований.

Согласно первой, характер рассматривается как относительно стабильное сочетание характерологических черт. Они взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, образуя общую структуру характера, однако в зависимости от значимости относятся к разным структурным уровням целостного характерологического образования. При таком подходе внимание ученых направлено не столько на уникальность индивидуально-характерологических особенностей, сколько на их роль в приспособлении и адаптации к социальной среде. Соответственно, в характере подчеркиваются устойчивость и стабильность.

Согласно второй линии исследований, характер выступает как динамическое образование, изучение которого осуществляется в процессе становления и развития, с учетом истории его формирования в конкретных жизненных условиях. При таком подходе¹ принято анализировать, как смена ведущей деятельности и социальной позиции обуславливают изменения в поведении человека и его характере. Однако взгляд на характер как на динамическое образование в научной литературе практически не имеет экспериментального подтверждения². Возможно, потому, что при таком подходе вопрос о предназначении характера усложняется. По мнению В.К. Вилюнаса, например, акцентуации могут представлять собой отклонения для редких случаев жизни, «может быть, это даже один из механизмов видообразования»³.

В процессе развития общества оно опробует различные варианты поведения в меняющихся социальных условиях, и индивидуально-характерологические особенности несут в себе творческое начало, нестандартный стиль жизни, новое осмысление действительности и вырабатывающееся, а не утвердившееся отношение к ней. Характер человека переломной

эпохи нельзя назвать сложившимся, это, напротив, целый пучок вероятностей, и можно только предполагать, какая характерологическая форма определит ведущую тенденцию и отметет множество других вариантов социально-психологического развития человека. Поэтому четкие характерологические типы остаются, на наш взгляд, культурным наследием прошлого. В том случае, когда новый характерологический тип не находит признания в обществе, он рассматривается как клинический вариант, как пример, по словам С.Я. Рубинштейн⁴, «стереотипизации» или «клиширования» характеров в патологии.

Идея *развития* характера наиболее отчетливо была заявлена психоанализом. Классический психоанализ подходил к становлению характера с биологических позиций, поскольку связывал развитие человека с реализацией заложенных природой инстинктов. В рамках этого направления впервые были предложены стадии развития характера: оральная, анальная, фаллическая, генитальная и отражена роль разных стадий в возникновении определенных черт (Фрейд З. Характер и анальный эротизм. 19-8). При этом *ранний возраст*, когда, с точки зрения психоаналитиков, фиксируются основные черты характера, рассматривался ими как *решающий этап в его формировании*.

Неофрейдисты связывали развитие характера уже не с биологическими причинами, а с социально-культурными особенностями его становления (К. Хорни, Э. Фромм и др.). Подчеркивая роль жизненного опыта в формировании характера, Э. Фромм разграничивал его с темпераментом – конституциональным и неизменяемым образованием. Основу характера он видел «в специфических типах отношения человека к миру»⁵.

Современные психоаналитики пишут о стадиях развития не характера, как у З. Фрейда, а личности (эгоструктуры) и, изучая их, обращаются, по сути дела, к анализу способов взаимодействия ребенка с миром⁶. Например, концепция Дж. Лёвингер включает семь стадий, проходя через которые, человек испытывает влияние социального окружения и культуры общества, в процессе чего осуществляется развертывание его индивидуальных особенностей.

В отечественной психологии применительно к детскому возрасту идею исследования характера в процессе его развития, а не по застывшим статическим чертам выдвинул Л.С. Выготский в работах «К вопросу о динамике детского характера» (1928/1983), «Педагогическая психология» (1926/1991), «Трудное детство»

(1928/1983). Основоположник культурно-исторической концепции, он писал: «Понять характер динамически – значит перевести его на язык основных целевых установок в социальной среде, понять его в борьбе за преодоление препятствий, в необходимости его возникновения и развертывания, во внутренней логике его развития»⁷.

Не соглашаясь с тем, что характер, появившись в раннем детстве, сохраняет свое постоянство в течение жизни, Л.С. Выготский отмечал, что теории стадияльного развития характера также рассматривают характерологические особенности как неизменные, но в пределах одной стадии⁸.

Он исходил из сформулированного им положения о процессе детского развития как о становлении человеческой личности, когда, подготавливаясь предшествующими этапами, непрерывно возникают новообразования. Это не просто новые особенности, но и новые связи и отношения между ними. В процесс развития включаются все стороны формирующейся личности человека, и в этом смысле характер «есть поперечный разрез личности, ее неизменный статус, ее наличное состояние»⁹. Таким образом, характер человека выступает как практическая реализация его личности, форма ее представления окружающим. По определению Л.С. Выготского, характер есть «отвердевшее, откристаллизовавшееся типичное поведение личности в борьбе за социальную позицию»¹⁰. Так, Л.С. Выготским подчеркнуто четыре принципиальных момента: поведение как форма проявления устойчивых характерологических черт, взаимосвязь социальной позиции человека и его характера, роль характера в осуществлении личностно значимых целей, нераздельность характера и личности.

Первоочередное значение Л.С. Выготский придавал самому процессу развития характера, а не его итоговому результату. Он говорил о необходимости изучения динамики развития характера, чему «в науке не дано еще точного имени, но что составляет самую реальную... и существенную действительность в ребенке»¹¹.

Л.С. Выготский связывал необходимость такого подхода к изучению характера с актуальными проблемами воспитания. К «трудным» детям он относил прежде всего две категории – с неуживчивым, неудобным характером и одаренных детей. В его работе приводится пример возникновения и закрепления у ребенка, страдающего дефектами слуха, таких характерологических образований, как чуткость, внимательность, недоверчивость, настороженность. Все они имеют психологическую природу, поскольку не сам по себе физический

дефект приводит к формированию этих черт, а трудности приспособления к среде, связанные с ним.

Описанная Л.С. Выготским последовательность образования свойств характера, их определенное сочетание могут выявляться и для «нормального» развития, а не только для «особых» детей. Здесь также необходимо понимать, какие характерологические черты являются исходными, и определять, какие из них существенные, а какие дополнительные.

Различие между относительно устойчивыми свойствами и непосредственно характерологическими чертами отмечал С.Л. Рубинштейн¹². Он относил к характерологическим чертам человека только те, «которые обуславливают, какие побуждения по преимуществу определяют его действия», т. е. имеют отношение не к случайным («ситуационным»), а к главным для него установкам. В данном положении мысли С.Л. Рубинштейна совпадали с идеей Л.С. Выготского о целевых установках, определяющих динамические возможности развития характера. Однако Л.С. Выготский подчеркивал роль среды как источника потенциальных образцов поведения в процессе их присвоения ребенком. Идея же С.Л. Рубинштейна об установках личности, определяющих тенденции развития характера, охватывает и те моменты, когда личность не только *вбирает* в себя социальный опыт, но и сама *выбирает* путь дальнейшего развития в соответствии с собственными смысловыми установками.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что характер выражается в реальном поведении: *«Характер человека – и пред посылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях; обуславливая его поведение, он в поведении же и формируется»*¹³. Естественно, с течением жизни у человека бывают случайные побуждения и действия, но они не относятся к характеру. Поступок, раскрывающий характер, содержит в себе внутреннюю логику и выработавшуюся в жизненном опыте закономерность поведения. Таким образом, способность характера к изменчивости сохраняется на протяжении всей жизни, но с учетом предшествующих этапов развития в их конкретно-индивидуальной форме.

У каждого характера свои типические и показательные для него ситуации: *«Для того чтобы выявить подлинный характер человека, важно найти те специфические ситуации, в которых наиболее полно и адекватно выявляется данный характер»*¹⁴.

Многообразие характерологических черт обнаруживается в человеческих отношениях, подчас в зависимости от отношений человек способен проявлять противоположные черты. Когда же одно свойство распространяется на все возможные ситуации

(например, мягкость, говорящая о человечности, и отсутствие твердости в принципиальных случаях – понятия не совпадающие), это свидетельствует об однобокости и обедненности характера.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что от **качества** общения, одной из форм которого он считает воспитание, зависят отношения между людьми и соответственно формирование характера.

Непосредственно в детской психологии к работам, изучающим личностные особенности в контексте развития общения, относятся исследования школы М.И. Лисиной, помогающие анализировать развитие ребенка в процессе развертывания ведущей деятельности. М.И. Лисина выделяет общение как первую, исходную, форму ведущей деятельности в жизни человека. Она определяет **общение как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата»**¹⁵. «Взаимодействие» не несет в себе той личностной нагрузки, которая заключена в слове «взаимоотношение», оно прямо относится к области поведения ребенка.

В продолжение этой линии анализа Г.А. Цукерман правомерно рассматривает *«способность к согласованным действиям с учетом позиции другого»* в качестве **основного новообразования дошкольного возраста в сфере сотрудничества**¹⁶. Если принять это положение, то именно дошкольный возраст следует рассматривать как возраст «первого рождения» характера (по аналогии с известной метафорой А.Н. Леонтьева о «первом рождении личности»).

В этом аспекте *младший школьный возраст*, следующий этап онтогенеза, имеет особое значение¹⁷. С точки зрения Л.И. Божович, к числу его главных **новообразований** относится **«возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности ребенка, составляющих основу формирования его характера»**¹⁸.

Книга Л.И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968) как одну из главных проблем ставит проблему воспитания определенных привычек поведения, которые (в случае их усвоения) превращаются в черты характера. Однако Л.И. Божович отмечает, что в возрасте начального обучения дети не только усваивают требования учителя, но и сами создают свои собственные нормы поведения. Нормы возникают и закрепляются в коллективе сверстников. Взаимоотношения с одноклассниками выступают как важнейший компонент в общей системе отношений ребенка к действительности.

Вместе с тем на этих отношениях лежит особый отпечаток учебной деятельности. Именно она выступает как основная совместная деятельность детей¹⁹, на ее основе складываются и распадаются взаимоотношения младших школьников. Безусловно, эти взаимоотношения выходят за рамки учебной деятельности, однако сохраняют заданные ею характеристики.

За системой отношений ребенка к действительности Л.И. Божович видела определенную систему его побуждений. Поэтому она напрямую связывала формирование учебной мотивации и положительного отношения учащихся к школе и учению с формированием у них соответствующих способов и форм поведения, которые помогут детям в установлении взаимоотношений непосредственно в процессе обучения и – шире – со всем их окружением. Отмечая, что усвоение детьми привычных форм поведения имеет важное значение для формирования личности ребенка, Л.И. Божович писала о немногочисленности исследований, особенно экспериментальных, посвященных этой проблеме.

Основой для подобных исследований могут стать редкие работы о более ранних периодах онтогенеза. Так, в книге «Истоки характера у детей» французский психолог

А. Валлон (199-) обращается к периоду младенчества и раннего возраста, поскольку в это время реакции ребенка на окружающий мир осуществляются в наиболее чистом виде, не замутненные личностными наслоениями. Он рассматривает процесс становления детского характера через сетку социальных взаимоотношений, но в отличие от отечественной традиции не как присвоение опыта взрослых, а как развертывание принципиальных возможностей ребенка в процессе взаимодействия с окружающими. Ребенок постепенно пробует развести собственно себя и личности других, отделить свое Я от того, чем Я не является. В процессе этого он проходит через «стадию дифференцированного синкретизма» и «стадию взаимозаменяемых личностей». В результате ребенок, по мнению А. Валлона, открывает для себя возможности вступать в отношения: 1) противопоставления в форме деспотизма или соперничества;

2) защитного избегания;

3) симпатии, когда в аффективной ситуации происходит смешивание собственно себя с тем, кто вызывает чувство ревности и желания быть им. На более ранних этапах онтогенеза, когда ребенок воспринимает другого как объект, а не как самоценную личность, его активность во взаимодействии не сдерживается личностными смысловыми установками, и способ

взаимодействия проявляется как самая общая схема²⁰.

Исследования отечественных психологов показывают, что к шести годам, когда ребенок начинает воспринимать и себя, и другого как целостную личность²¹, его взаимодействие сопровождается отношением, пристрастным, субъективным, пронизанным динамическими смысловыми установками. Этот процесс неразрывно связывает характер и личность, не делая их вместе с тем тождественными.

Среди отношений, в которые вступает ребенок, истинный, иными словами, более чистый, тип взаимодействий будут нести в себе взаимоотношения со сверстниками, так как равный партнер позволяет ребенку в наибольшей степени проявить собственную активность. Однако и отношения со взрослым имеют свою значимость: здесь возникает то, что можно рассматривать как «зону ближайшего развития», – потенциал в развитии коммуникативных умений. Поэтому сфера взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирующаяся в процессе общения, позволяет проанализировать типичные для ребенка способы поведения.

Поведение регулируется на личностном уровне, и применительно к детскому возрасту **самооценка как личностное образование, регулирующее поведение**, изучалась в школе М.И. Лисиной.

Согласно положениям М.И. Лисиной и ее последователей в **дошкольном** возрасте речь может идти только об «образе самого себя», но еще не о самосознании. Термин «образ самого себя» предпочтительнее, чем «самооценка», так как понятие самооценки в традиционном определении выступает как слишком глобальное. Самооценка, по мнению М.И. Лисиной, является механизмом переработки знаний о себе, в результате которой складывается к самому себе соответствующее отношение. По исследованиям М.И. Лисиной, в содержание образа самого себя поступает только то, что было предметом деятельности.

Поэтому чем шире сфера общения и разнообразнее контакты, чем сильнее познавательные интересы, направленные на социальный мир, тем больше ребенок знает о себе.

При адекватности когнитивной части образа самого себя дети настойчивы, старательны, умеют сотрудничать с другими и помогать им. Детей с неадекватными знаниями о себе объединяет повышенная обидчивость и сверхчувствительность к оценкам других.

Обучение в школе ставит ребенка в новую социальную ситуацию развития, когда интенсивно обогащаются его знания и умения, расширяется круг общения. Он осваивает роль ученика, и

это первая в его жизни роль, которая имеет общественное значение. Соответственно, правила, о которых ребенок узнает в школе, подчас оказываются для него важнее, чем те, которые он усваивает дома. Родительский авторитет уже не является столь непререкаемым, как раньше: ребенок может сослаться на мнение учителя, не совпадающее с родительским мнением, или на рассказы одноклассников об их семьях. Появляется возможность выбора между разными поведенческими образцами. Так школа делает жизнь ребенка более самостоятельной и независимой от семьи, но, с другой стороны, учит подчинению и послушанию. Первый класс оказывается своеобразным полигоном, где проверяются на прочность индивидуальные семейные формы поведения и усваиваются новые – общественные. Поэтому младший школьный возраст особенно интересен в плане соотнесения возрастных и индивидуальных линий развития, изучения устойчивости индивидуальных особенностей в условиях социализации, их собственного влияния на адаптацию ребенка к общественным требованиям.

Индивидуальные варианты развития отчетливо проступают и поддаются анализу только тогда, когда наука располагает полными сведениями о возрастных тенденциях. Обширных сведений об общих закономерностях развития характера в период *младшего школьного возраста* нет. Исследователи обычно отмечают неустойчивость внутреннего мира ребенка и считают преждевременным говорить о характере в полном смысле этого слова.

В американской психологии развития личностные особенности, к которым относят и характерологические, изучаются у разнородных возрастных категорий. Лишь для детей 4–5 лет и юношества 17–18 лет делается исключение: они исследуются с учетом возрастных особенностей. Как считают американские психологи, «возраст – слабый в концептуальном плане конструкт»²² и на него трудно ориентироваться в случае непродолжительных периодов.

Большинство отечественных специалистов в области характерологии занимается *подростками и студенческой молодежью в период юности*²³.

Вместе с тем в отечественных концепциях²⁴ черты характера в *период подросткового кризиса* рассматриваются как уже **сформировавшиеся психологические новообразования**. Они выступают как существенный внутренний фактор, способный усиливать депривацию вновь возникших потребностей. С точки зрения Л.И. Божович, черты характера в подростковом возрасте являются столь существенным внутренним фактором, что их

действие может оказаться сильнее внешних условий.

Таким образом, подростничество выделяют в развитии характера как период яркого проявления *сложившихся* характерологических особенностей. Затем, по мере взросления и накопления опыта, в свои права начинает вступать личность, а характер теряет выпуклые формы и приобретает некий усредненный вид. Именно «сглаженные» характерологические черты позволяют человеку сосуществовать с остальными членами общества. Поэтому короткий промежуток, в течение которого можно наблюдать особенности характера в явном виде, заставляет внимательнее относиться к онтогенетическому этапу, предшествующему подростничеству, поскольку именно тогда они и формируются. Его значимость велика еще и потому, что после подростничества в свои права вступают закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека. Соответственно, обходя вопрос о развитии характера в младшем школьном возрасте, наука не сможет определиться с хронологией формирования характера.

Следует сказать, что исследователи до сих пор не пришли к единому мнению, как называть ту психическую реальность, которая предшествует четким характерологическим формам в подростничестве.

Так, в **медицинской психологии** в связи с патологией поведения В.В. Ковалев использует термин «психогенные характерологические и патохарактерологические реакции» у детей и подростков²⁵:

- в связи с невротическими состояниями младших школьников Х.Р. Копыстьянская использует термин «характерологические особенности (сдвиги)», под которыми понимает обострение, гипертрофию качеств характера²⁶;

- в связи с профилактикой нервно-психических заболеваний детей младшего школьного возраста о *лично стных особенностях* пишет Э.М. Александровская²⁷;

- в связи с психотерапией пограничных нервно-психических расстройств Э.Г. Эйдемиллер устанавливает общую онтогенетическую ось и для детского возраста предлагает дефиницию «*личностные радикалы*» (в психологической окраске этого слова), имея в виду под ними «наличествующую констелляцию базисных и социально-привитых черт, обеспечивающую константность личности и объем ее адаптивных возможностей»²⁸. В **возрастной психологии**, безусловно, существуют специальные исследования того, какие *личностные* образования формируются накануне и в период начальной школы.

Л.И. Божович исследовала такое личностное образование, как «*внутренняя позиция*», которая «складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать»²⁹.

С точки зрения Н.И. Непомнящей (1992), в 6–7 лет у ребенка складываются базовые основания личности, которые остаются относительно устойчивыми на протяжении всей жизни. На их основе возникает взаимосвязь между наиболее значимой для ребенка сферой действительности и способами осознания, выделения, утверждения себя, своего Я в системе отношений с окружающими людьми. Центральное базовое основание личности Н.И. Непомнящая называет *ценностностью*, которая «характеризуется единством определенной внешней направленности личности и ее представлением о себе»³⁰.

Приведенный выше перечень определений, предложенных учеными, отражает, во-первых, существующую в науке тенденцию опираться при изучении характера на опыт клинической психологии, отождествляя тем самым варианты нормального, пограничного и патологического развития и суживая возможности исследовать генезис характера в норме, его развитие как психологического новообразования. Во-вторых, легко заметить, что приведенные выше термины относятся к личностной, а не характерологической сфере. Однако изучение личностного развития создает предпосылки для более глубокого проникновения в вопросы характерологии³¹, в том числе для младшего школьного возраста. В целом же приходится признать, что полного понимания того, какую психическую реальность имеют в виду, говоря о характере в период младшего школьного возраста, еще не существует.

В американской психологии в отличие от отечественной науки личностное развитие и развитие поведения рассматриваются в двух разных теоретических направлениях: в психоаналитических и бихевиористских концепциях. Попытки преодолеть существующий разрыв предпринимались неоднократно. Взаимосвязь этих двух линий развития прослеживается в теории социального научения, где исследуется формирование самоконцепции. Самоконцепция выступает как решающий компонент личности³². Ее развитие определяется самооценкой, а становление самооценки в период обучения испытывает влияние учебной ситуации и типа обучения.

Самоконцепция, регулирующая поведение, имеет сложную структуру. Она включает в себя общую оценку самоуважения, а

также оценки собственной успешности («компетентности», по терминологии американских ученых) в различных сферах: школьная успеваемость по учебным дисциплинам, спортивные занятия, общение со сверстниками.

В целом, как отмечала еще Л.И. Божович, зарубежная психология отличается прагматическим подходом, т. е. там под решение конкретной проблемы подбирается наиболее подходящая концепция.

При этом особенности развития характера по-прежнему рассматриваются в контексте единого личностного развития (психоаналитические теории) или изучаются как формы поведения в теориях бихевиористской направленности.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Назовите две основные линии исследования характера.
2. Какие проблемы стоят перед детской характерологией?
3. Почему, анализируя характерологическое развитие в младшем школьном возрасте, необходимо изучать круг общения и самооценку ребенка?
4. Почему не существует общепринятого научного термина для определения характерологических образований в младшем школьном возрасте?
5. Какое новообразование дошкольного детства определяет характерологическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте?
6. Как подходит к изучению детского характера зарубежная психология?

Примечания

¹ Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 56–58.

² Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, 1996; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.; Рубинштейн С.Я. Понятие «характера» в психологии и психиатрии // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 48–55.

³ Обсуждаем проблему личности и характера // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1985. № 4. С. 64.

⁴ Там же. С. 61.

⁵ Фромм Э. Человек для самого себя / Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.

⁶ Loevinger J., Wessler R. Measuring ego developments:

Construction and use of a sentence completion test. Vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass. 1978.

⁷ *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 156.

⁸ В свою очередь, с точки зрения зарубежных ученых, теории стадияльного развития отличаются от культурно-исторической концепции тем, что сосредоточены именно на механизмах развития индивида и механизмах его взаимодействия со средой, а не на роли и влиянии средовых факторов (см. подробнее: *Тер Лаак Я.* Психодиагностика: проблемы содержания и методов. М.; Воронеж, 1996. С. 223–282).

⁹ *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 156.

¹⁰ Там же.

¹¹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 345.

¹² *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1940. С. 554.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же. С. 561.

¹⁵ *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С. 9.

¹⁶ *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993. С. 20.

¹⁷ В отечественной психологии, вслед за Л.С. Выготским, отчетливо прослеживается тенденция использовать в качестве единицы анализа категорию возраста. В задачи отечественной детской психологии входит описание новообразований каждого возраста, наличие которых свидетельствует о соответствии психического развития ребенка нормативному уровню. Менее изученными, по сравнению с общими возрастными признаками, предстают «варианты индивидуального развития», в том числе формирующиеся характерологические особенности.

¹⁸ *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. С. 291.

¹⁹ Там же. С. 286.

²⁰ *Валлон А.* Истоки характера у детей // *Вопр. психол.* 1990. № 5. С. 129–14-, № 6. С. 121–133.

²¹ *Утробина В.Г.* Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику: Автореф. канд. дис. М., 1995.

²² *Kazdin A.E.* Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions // *Psychol. Bulletin.* 1987. Vol. 1–2. P. 654.

²³ *Алешина И.Ш.* Уровень притязаний студентов педвуза с

различными акцентуациями характера: Автореф. канд. дис. М., 2003; *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983; *Мурзенко В.А.* Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых трудных детей в условиях массовой школы (в связи с задачами психокоррекционной работы): Автореф. канд. дис. Л., 1979; *Омарова М.К.* Связь структурно-содержательных характеристик Я-концепции с акцентуациями характера в раннем юношеском возрасте: Автореф. канд. дис. СПб., 2002; *Реан А.А.* Характерологические особенности подростков-делинквентов // *Вопр. психол.* 1991. № 4. С. 139–144.

²⁴ *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // *Избранные психологические труды.* М., 1995. С. 1–5.

²⁵ *Ковалев В.В.* Психогенные характерологические и патохарактерологические реакции у детей и подростков // *Неврозы и нарушения характера у детей и подростков* / Под ред. проф. В.В. Ковалева. М., 1973. С. 75–90.

²⁶ *Копытянская Х.Р.* Характерологические особенности младших школьников с невротическими состояниями: Автореф. канд. дис. Киев, 1976.

²⁷ *Александровская Э.М.* Личностные особенности младших школьников в норме и при пограничных нервно-психических расстройствах: Канд. дис. Л., 1985.

²⁸ *Эйдемиллер Э.Г.* Возрастные аспекты групповой и семейной психотерапии при пограничных нервно-психических расстройствах: Научн. доклад. СПб., 1994.

²⁹ *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. С. 174.

³⁰ *Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности. М.: Владос, 2–1. С. 35.

³¹ Напомним о суждении А.Г. Асмолова, которое приводилось выше. Он считает, что изучение психологии личности должно предварять изучение психологии характера.

³² *Eccles J.S., Wigfield A., Flanagan C.A., Miller Ch., Reuman D.A., Yee D.* Self-Concepts, Domain Values, and Self-Esteem: Relations and Changes at Early Adolescence // *Journal of Personality.* 1989. Vol. 57. № 2. P. 283–310.

1.4. Методики изучения особенностей детского характера

Изучая процесс развития характера, приходится учитывать особенности возраста, определяющие выбор диагностического материала.

В младшем школьном возрасте детей быстро утомляет длительная однообразная работа. Поэтому многословные опросники, лишенные ярких красок, обычно не привлекают учеников начальных классов. Однако дети охотно включаются в игру, рисуют, общаются со сверстниками. Соответственно, при их диагностическом обследовании соблюдаются следующие требования: 1) процедура диагностики должна быть интересна ребенку и динамична; 2) время обследования ограничено (в пределах часа). Современной детской *характерологии* недостает методик, которые учитывали бы данные возрастные особенности и привлекали маленьких школьников. Тот набор диагностических средств, которым располагает наука, предназначен для изучения акцентуаций характера прежде всего в период подростничества. Чаще всего применяют такие опросники, как «Патохарактерологический диагностический опросник для подростков» (ПДО) Н.Я. Иванова и А.Е. Личко, рассчитанный на 14—18-летних испытуемых; вариант этого же опросника, модифицированный С.И. Подмазиным¹ (МПДО); опросник Г. Шмишека, сотрудника К. Леонгарда, в адаптации для 1-14-летнего возраста. Авторами его русифицированной версии являются В.М. Блейхер и И.В. Крук². Объемность этих методик, их однообразная вербальная форма затрудняют диагностическую работу с учащимися начальных классов.

Помимо опросников при изучении характерологических особенностей используются анкеты и воспоминания близких, позволяющие восстановить и описать историю развития характера³. Информацию об отношениях со сверстниками у детей, отличающихся характерологическими особенностями, можно получить на основе социометрических методов и стандартизованного наблюдения за их деятельностью.

«Наиболее адекватным методом динамического изучения функций и качественных изменений»⁴ в психологии считается метод лонгитюдных, т. е. длительных, на протяжении десятилетий, исследований, отражающих процесс развития. Лонгитюд особенно необходим в детской характерологии, поскольку исследование акцентуированных подростков выявило

несовпадение первоначально сделанного прогноза и того результата, который наблюдался у них в зрелом возрасте. Это ставит перед исследователями процесса формирования характера непростую задачу его отслеживания на протяжении литических периодов развития, когда изменения и накопления осуществляются постепенно, исподволь.

В зарубежной психологии, где лонгитюд применяется особенно широко⁵, принято разграничивать два вида анализа данных: ретроспективное изучение (follow back) и лонгитюдное изучение последствий (follow up). Это, с точки зрения ученых, обеспечивает надежность и валидность прогнозов.

В связи с этим встает давний вопрос, чем в большей степени определяется поведение: ситуационными факторами (situational spesificity) или личностными качествами, сохраняющими свою стабильность в любой ситуации.

Авторы исследований⁶ настаивают на том, что изучение стабильности/изменчивости индивидуальных особенностей должно происходить комплексно, т. е. включать и непосредственную работу с самим ребенком, и получение информации от тех лиц, с которыми он общается. Соответственно, изучение индивидуальных особенностей осуществляется как на основе наблюдений за поведением детей в экспериментальных ситуациях, так и с помощью опросников, заполняемых близкими и социальными взрослыми.

Опираясь на полученные данные, проводят специальные исследования, выявляющие степень согласованности между информацией, полученной при тестировании лиц, имеющих возможность наблюдать за детьми.

Выяснилось, что согласованность результатов в наибольшей степени определяется возрастом испытуемых, выполнявших тесты, увеличиваясь по мере взросления. При этом корреляции оценок сверстников и самооценок выше, чем корреляции учительских оценок и самооценок детей. Более близкими оказывались результаты, полученные при тестировании информантов, играющих сходную роль в жизни ребенка (например, матери и отца). Наибольшее сходство также отмечалось при оценке детей в возрасте 6—11 лет, имеющих низкий самоконтроль⁷ и возникающие из-за этого поведенческие и эмоциональные проблемы.

Опыт отечественных и зарубежных исследований помогает сформулировать методологическую основу для разработки и применения диагностических методик в детской *характерологии*. Так, он позволяет опираться на принципы развития и комплексности.

Принцип развития требует изучать процесс становления индивидуальности, используя такую *единицу анализа*, как **возраст**, с учетом социальной ситуации развития личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов) и особой роли общения (школа М.И. Лисиной) в развитии и формировании человека. При этом характер рассматривался нами как инструментальное проявление личности, как совокупность обобщенных устойчивых способов поведения в определенных ситуациях (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ю.Б. Гиппенрейтер, Д.А. Леонтьев). Намечающиеся характерологические особенности анализируются с учетом формально-динамической основы личности и ее содержательных проявлений (образа Я и самооценки).

Принцип комплексности находит свое применение в **изучении системы взаимоотношений** ребенка с родителями, учителями и сверстниками, в исследовании особенностей его школьной мотивации, поскольку ведущей для данного возраста является учебная деятельность, а также самооценки.

Учебная деятельность, в процессе освоения которой обнаруживаются характерологические особенности, содержит ситуации, вызывающие активность ребенка и определяющие отбор способов поведения. К числу ситуаций взаимодействия, выявляющих индивидуально-характерологические особенности в период начальной школы, мы отнесли следующие: 1) *взаимодействие с окружающими в новых ситуациях, в частности, в ситуациях новой совместной деятельности*, когда дети прибегают к непривычному способу реагирования или, напротив, воспроизводят закрепившийся, устойчивый способ поведения;

2) *привычные ситуации в школе и дома*, когда проявляется тот способ реагирования, который близок характерологическому складу ребенка;

3) *взаимодействие со взрослыми и сверстниками в ситуациях, вызывающих психологическое напряжение и связанных с межличностными конфликтами, например при фрустрации*⁸, когда происходит рассогласование между мотивом и результатом деятельности и проявляется способность человека адекватно оценивать реальные обстоятельства, находить, даже предвидеть выход из них;

4) *ситуации, объективирующие для ребенка его оценку*. Соотнесение себя с миром, которое происходит в процессе самосознания, раскрывает детям степень их принятия окружающими, обнаруживает их собственное отношение к самим себе. Исследование, проведенное нами в московских школах в 1993–1996 гг.⁹, показало, что характерологические особенности в младшем школьном возрасте приводят к трем разным типам

поведения, в основе которых лежит предпочитаемый ребенком способ взаимодействия с окружающими людьми:

- стремление к людям – партнерам по общению, преимущественный учет их, а не собственной позиции;
- противостояние окружающим, желание навязать им свою позицию;
- отдаление и отстраненность, когда ребенок избегает обнаруживать собственную позицию.

Выявление младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями

В работах А.Е. Личко по акцентуациям и психопатиям характера в подростковом возрасте отмечается, что разные акцентуации впервые начинают проявляться на разных этапах онтогенеза. Для младшего школьного возраста существует комплект методик, позволяющих в соответствии с *концепцией А.Е. Личко* выявлять детей с проявляющимися акцентуациями характера.

Методики разработаны В.Г. Меньшиковым¹⁰, который также считает, что уже в младшем школьном возрасте ребенок может быть акцентуантом.

Набор методик включает **анкету для родителей и пиктограмму** для детей. В инструкции к анкете родителям предлагается отметить *типичные способы поведения* ребенка, степень его общительности, позицию в ситуациях игры и общения со сверстниками, отношение к требованиям и наказаниям, а также страхи и другие невротические симптомы.

Родительская анкета помогает очертить круг детей, *родители* которых *сталкиваются с индивидуальными характерологическими особенностями ребенка*. Поэтому анкета существенно расширяет круг методик, которые можно использовать при изучении своеобразия характера в младшем школьном возрасте. Она приводится в Приложении 1.

Однако попытка использовать анкету для определения детей, чьи характерологические особенности соответствуют трехвекторной типологии, результатов не дала. Мы смогли только выделить детей, чье поведение вызывает наибольшую обеспокоенность у родителей.

Рисуночная пиктограмма для детей направлена на выявление *поведенческих реакций*, описанных А.Е. Личко, и выяснение отношения детей к наиболее значимым в их жизни людям (друзьям, одноклассникам, родителям) и событиям (школьной жизни, занятиям спортом, отдыху в семье и т. д.). Она представляет собой серию рисунков, которые выполняются

учащимися в следующей тематической последовательности: «Я и школа», «Я и класс», «Я и близкий друг», «Любимая игра», «Любимый вид спорта», «Отдых в семье», «Это Я» (см. Приложение 2). Автор методики приводит интерпретацию рисунков детей, которым свойствен один из шести типов акцентуаций: неустойчивый, эпилептоидный, сенситивный, шизоидный, гипертимный и истероидный. Отметим также, что наблюдения В.Г. Меньшикова и данные им описания рисунков позволяют говорить об определенном сходстве пиктограмм детей, имеющих гипертимную, истероидную, эпилептоидную или неустойчивую акцентуацию. Так, данные типы проявляются в особой динамике изображений и в тематике рисунков, например, в предпочтении активных видов спорта, требующих тренировки, силы, подвижности. Кроме того, при наличии гипертимной, истероидной, эпилептоидной акцентуаций в рисунках детей отражается стремление к роли лидера в группе сверстников, а при неустойчивой акцентуации, как пишет автор, возможны признаки, характерные для рисунков школьников с гипертимными и истероидными чертами.

Такая близость допускает, на наш взгляд, объединение перечисленных показателей и их применение для *выявления детей доминирующего типа поведения*.

Действительно, двухгодичный лонгитюд показал, что названные особенности рисунков повторяются у доминирующих школьников. Более того, определенные тенденции при повторном выполнении пиктограммы спустя год даже усилились, что свидетельствует об устойчивости характерологического вектора.

В нашем обследовании на основе пиктограммы действительно можно было предположить у испытуемого наличие определенных характерологических черт, но *вы явить тип поведения удавалось не всегда*. Поэтому, опираясь на предложенную В.Г. Меньшиковым интерпретацию рисунков, мы учитывали преимущественно только отдельные, но наиболее очевидные показатели: ***малофигурность (или даже полное отсутствие изображений людей) / многофигурность рисунков*** как свидетельство межличностных отношений особого типа. При малофигурности рисунков ребенок был либо избирателен в общении, либо испытывал определенные трудности в коммуникативных ситуациях. При многофигурности ему был необходим широкий круг знакомых;

мелкое/крупное изображение себя или увеличенное изображение собственного лица автором рисунка, что говорит о неадекватности самооценки: ее заниженности (при маленьких размерах) или завышенности (при чрезмерной величине);

сюжетность **рисунков,** **их** **тематическая**
содержательность, отражающие эмоциональный фон и круг предпочтений ребенка. Так, дети уступчивого типа тяготели к пейзажным зарисовкам (см. Приложение 9, рис. 1), учащиеся доминирующего типа насыщали рисунки тематикой активной деятельности (Приложение 9, рис. 2), а школьники с отстраненным типом поведения предпочитали единичные или однообразные детали, символизирующие развернутый сюжет в целом (Приложение 9, рис. 3).

В итоге мы пришли к выводу, что для выявления младших школьников уступчивого, доминирующего, отстраненного типов поведения требуются свои методики, в основе которых лежат особенности этих трех поведенческих кластеров, а не типов акцентуаций. Необходимо описание, в основе которого – признаки зависимого, подавляющего или отдаляющегося поведения. Прием выявлять детей с такими типологическими характерологическими особенностями проще не по отдельным чертам, а на основе целостного детского портрета. По такому принципу строится модифицированная нами методика «Выбор ролей»¹¹. Она предназначена для учителей, которым предлагалось выступить в качестве экспертов и подобрать школьников-актеров на сказочные роли с определенными особенностями поведения. После ее выполнения с учителями проводилась уточняющая беседа. Текст модифицированной методики под названием **«Тест сказка для выявления детей с выраженными характерологическими особенностями»** дается в Приложении 3.

Удобным методом выявления школьников с намечающимися характерологическими особенностями является включенное наблюдение за поведением детей. Правда, в психологии не утихают споры о том, насколько однозначную и адекватную информацию о личностных особенностях человека дает его невербальное поведение. Тем не менее отечественные исследователи также признают, что в невербальном поведении отражаются смысловые установки человека¹² и его познотоническая активность обусловлена личностно-динамическими особенностями.

Экспериментатор наблюдал за школьниками на уроках и на перемене, т. е. в наиболее типичных для них ситуациях, когда есть возможность увидеть и произвольную, и непроизвольную активность ребенка. Основой для организации наблюдения стала схема¹³, позволяющая целенаправленно регистрировать *индивидуальные особенности поведения учащегося, выделяющие его среди сверстников*, например: степень общительности, готовность

к сотрудничеству со сверстниками, эмоциональные реакции на успех или неудачу, отношение к принятию/непринятию со стороны ровесников и т. д.

При этом, учитывая, что способ взаимодействия и позиция ребенка в совместной деятельности проявляются прежде всего в системе межличностных отношений, при отборе детей с намечающимися характерологическими особенностями мы основывались на следующих показателях: а) особенности взаимодействия со взрослыми (добровольное послушание/нарушение дисциплинарных требований/дистантность и отгороженность);

б) особенности взаимодействия со сверстниками (терпимость и терпеливость/навязчивость и настойчивость/ пассивность или безучастность). В процессе работы была создана новая схема наблюдения, полностью ориентированная на характерологическую проблематику. Она называется **Карта схема «Особенности поведения детей со своеобразием характера»** и приводится в Приложении 4. Карта-схема включает описание невербального поведения в процессе общения со взрослыми и сверстниками, речевые особенности и эмоциональные реакции уступчивых, доминирующих и отстраненных школьников. Перечень выявленных особенностей позволяет путем наблюдения определить соответствующий поведенческий паттерн. Данная методика предназначена для взрослого окружения учащихся и помогает школьным психологам, учителям и воспитателям констатировать принадлежность ребенка к одной из трех групп.

Детей со своеобразием характера также можно выявлять с помощью экспериментальной ситуации, разработанной нами для наблюдения за детьми в процессе освоения *нового вида совместной деятельности*. При ее апробации использовался опыт американских психологов. Сначала они провели групповое тестирование класса с помощью методики «Распределение ролей для игры»¹⁴, а затем применили корреляционный анализ для получения *основных паттернов поведения детей*. Так был получен перечень основных поведенческих показателей трех векторов (см. Приложение 5).

Экспериментальная ситуация длилась в течение одного урока в каждом из классов, где были отобраны испытуемые. Детям давалась инструкция самостоятельно разбиться на группы в пять-шесть человек и подготовить телевизионную мини-программу на любую тему. Им предлагались цветные карандаши и бумага для рисования заставки программы. После непродолжительной подготовки (15—2 мин) каждая из команд представляла ее классу, затем шло коллективное обсуждение результатов и

присуждение призов. Во время экспериментальной ситуации и сразу после нее экспериментатор оценивала поведение испытуемых по пятибалльной системе с учетом следующих параметров (по десяти для каждого поведенческого типа):

- по выраженности *уступчивости*: подчинение условиям других, стремление к сотрудничеству, подражание чужой активности, исполнительские функции, предпочтение коллективных форм индивидуальным, повышенная доброжелательность, согласие на «вторые роли» и др.;

- по выраженности *агрессивности и доминантности*: самостоятельность действий, стремление распоряжаться общими предметами, командовать, производить впечатление, импульсивность, элементы агрессии в тоне, мимике, жестах, отвержение/неприятие со стороны других участников игры и т. д.;

- по выраженности *отстраненности*: скованность и пассивность, предпочтение индивидуальной работы, тревожность и беспокойство, неумение быстро включиться в игру, легкость, с которой упускаются возможности, изготовление собственного продукта деятельности и др. В полном виде шкала изучения поведения учащихся с характерологическими особенностями представлена в Приложении 5. Примеры наблюдений на основе **«Шкалы изучения поведения детей с характерологическими особенностями»** приводятся во второй главе книги (соответственно разделы «Уступчивый тип поведения», «Доминирующий тип поведения» и «Отстраненный тип поведения»).

Подчеркнем, что, помимо подтверждения поведенческого вектора в поведении ребенка, данная методика позволяет проследить, какие именно трудности возникают у детей с намечающимися характерологическими особенностями в ситуациях установления деловых контактов и совместной групповой деятельности. Однако повторение экспериментальной ситуации спустя год показало, что, когда совместная деятельность становится для учащихся привычной, характерологические особенности проявляются менее ярко.

Диагностика и анализ школьных трудностей детей с намечающимися характерологическими особенностями

Для диагностики и анализа школьных трудностей детей с намечающимися характерологическими особенностями используются два блока методик¹⁵. В первый блок входят методики для получения данных об индивидуальных характерологических особенностях детей и влияния этих

особенностей на учебную деятельность. Методики в порядке их применения приводятся ниже:

проективная рисуночная методика «Я в школе»/«Я дома», которая представляла собой модификацию известной методики «Про самое интересное»/«В школе»¹⁶. Она направлена на изучение школьной мотивации, привлекательна для школьников данного возраста и не вызывает настороженности при первом знакомстве ребенка с психологом. Конкретные примеры использования модифицированного варианта методики даются в Приложении 6.

Используя рисуночные техники для *выявления и изучения индивидуальных характерологических особенностей* ребенка, мы опирались на параметры анализа рисунков, разработанные в отечественной и зарубежной психологии (Р.Ф. Беляускайте, 1987; А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, 1993; А.И. Захаров, 1982; Г.В. Морозова, 1992; В.С. Мухина, 1981; Г.Т. Хоментаскас, 1982; R.S. Burns, S.H. Kayfman, 1972);

стандартизованная «Беседа об отношении к школе и учению»¹⁷, выявляющая «внутреннюю позицию» ученика начальных классов и его учебную мотивацию. С ее помощью собран значительный эмпирический материал, позволяющий сопоставлять разные выборки детей, в данном случае сравнивать *мотивацию учащихся, отличающихся характерологическими особенностями*, с мотивацией младших школьников в целом;

методика изучения реакций на фрустрацию С. Розенцвейга¹⁸. В отечественной детской психологии накоплен большой опыт ее применения для изучения межличностных конфликтов и трудностей, которые могут возникать в разнообразных жизненных ситуациях, в том числе и повседневных. Методика позволяет выявить характерные формы поведения и свойственные испытуемому реакции на обвинение или препятствие: признание собственной вины, требование помощи от других, агрессивные тенденции и степень трансформации агрессии. Коротко напомним, что методика определяет следующие виды реакций, возникающих в процессе социального взаимодействия:

- по направлению: экстрапунитивные (Е), или внешненаправленные, которые открыто выражают агрессию и обращены на внешние обстоятельства; интропунитивные (И), или внутринаправленные, когда агрессия направлена на самого себя; импунитивные (М), или нейтральные, лишённые обвинений. В этом случае обстоятельства выглядят как нечто такое, что может постепенно само собой исправиться;

- по типам: тип реакций с фиксацией на препятствии (ОД), или препятственно-доминантные; тип реакций с фиксацией на

самозащите (ЕД), или эго(само)защитные; тип реакций с фиксацией на удовлетворении потребностей (NP), или потребностно-упорствующие. Применение фрустрационной методики С. Розенцвейга показало, что она эффективна для определения предпочитаемого ребенком способа взаимодействия и легко выявляет *готовность детей к сотрудничеству и установлению согласия; навязыванию собственной позиции или уходу от активного взаимодействия;*

методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста (С. Хартер), которая позволяет проанализировать, как складывается у ребенка образ самого себя, в каких сферах самооценивания отражаются проблемы развития. Методика является адаптированным и апробированным вариантом достаточно новой, но уже получившей признание в западной психологии методики американского исследователя С. Хартер¹⁹. Шкала С. Хартер (The Perceived Competence Scale for Children) привлекательна тем, что позволяет в одной диагностической процедуре охватить самые существенные стороны жизни школьника и содержит четыре субшкалы: познавательной компетентности, компетентности в общении со сверстниками, компетентности во внеурочной деятельности и субшкалу общего самопрятия (полностью опросник приводится в Приложении 7, где также помещен образец интерпретации результатов).

Как и автор методики, мы отказались от суммирования результатов по всем субшкалам, поскольку подсчет по отдельным сферам *дает более точную информацию об общей и частных самооценках ребенка и связанных с ними школьных трудностях.* Форма опросника, небольшого по объему, выгодно отличает методику С. Хартер от применяющихся в отечественной практике методик измерения самооценки младших школьников. Кроме того, шкала дифференцированной самооценки удобна тем, что ряд утверждений, из которых она состоит, помогает увидеть соответствие или несоответствие поведения ребенка возрастным нормам. Например, выбор одного из двух альтернативных утверждений «Дети, которые хотят быть такими, как все» и «Дети, которые хотят быть непохожими на других» диагностичен в том плане, что школьникам данного возраста особенно свойственно стремление соответствовать **общим** правилам и требованиям.

Методика С. Хартер выявляет соотношение самооценок в разных сферах компетентности и в сфере общего самопрятия. Соответственно, ее применение помогает проанализировать, как у детей с намечающимися характерологическими особенностями идет процесс формирования самооценки, поскольку от первого к

третьему классу, по данным отечественной психологии²⁰, обычно наблюдается постепенный рост дифференцированности частных самооценок, их независимость друг от друга и разброс в уровнях частных самооценок;

графическая беседа «Мой круг общения»²¹ и сопровождающий ее прием «Линия жизни» для фиксации субъективных *трудностей общения* в предпубертальном возрасте позволяет выявить систему отношений ребенка с окружающими, эмоциональную окрашенность этих связей, а также определить, есть ли у школьника взаимные привязанности или он одинок. Методика отражает глубину проблем, характер психологических защит (уходы, искажения образа Я и др.), степень адекватности при осознании своего поведения и положения среди сверстников. Мы применяли ее в более свободной форме, чем в авторском варианте. Так, если испытуемый стремился по-своему выполнять требования методики и отходил от рекомендуемых автором графических форм, то экспериментатор, не ограничивая ребенка, вел наблюдение за его самостоятельной деятельностью.

Беседа «Мой круг общения» располагает к откровенности и подготавливает детей к выполнению **модифицированного варианта методики Дембо – Рубинштейн²²**.

Она тоже направлена на *исследование самооценки* детей и состоит из двух частей: измерения собственной самооценки и гипотетической оценки от лица одноклассников по синонимичным шкалам.

Вначале учащиеся должны сделать на вертикальной линии отметку о том, какое место по степени проявления того или иного качества они занимают среди одноклассников. Затем дети рисуют лесенку, представляя, куда бы их поместили одноклассники, и в соответствии с этим обозначают себя на ступеньках по качествам, синонимичным тем, что предлагались сначала.

Ниже приводится перечень качеств, по которым дети должны были оценить себя, а аналогичные шкалы для второй части указаны в скобках: хороший (приятный), умный (способный), добрый (всегда готов помочь), красивый (привлекательный), веселый (неунывающий), внимательный (серьезный), послушный (дисциплинированный), хороший друг (надежный товарищ), хороший ученик (примерный учащийся), хорошо решаю задачи (успешен по математике), хорошо пишу диктанты (грамотный), самостоятельный (независимый, имею собственное мнение). Перечисленные субшкалы называют черты, которые являются для первоклассников наиболее важными и в соединении дают целостное общее, а не частное представление об отношении ребенка к себе. При этом направленность на изучение общей

самооценки отнюдь не исключает возможности увидеть качественное своеобразие отдельных показателей шкалы и, следовательно, определенных сторон образа Я. Оценка проводилась по трехбалльной системе (+1, -, -1). Учитывалось, пользуется ли школьник крайними точками шкалы или помещает отметку между интервалами (т. е. является ли его самооценка дифференцированной).

На основе методики выясняется, внимателен ли учащийся к отношению окружающих и насколько эмоционально удовлетворен им. Осознанность отношения сверстников свидетельствует о том, что ребенок рефлексирует свое положение в классе;

сказочный семантический дифференциал²³ требует, чтобы испытуемый отметил место своей учительницы (в пятых классах – классной руководительницы) на шкале, представленной персонажами детских книг: Снежной Королевой, Мальвиной, Айболитом, Золушкой. Методика обнаруживает эмоциональное отношение к учителю и стоящим за ним социальным нормам.

Индивидуальное обследование испытуемых завершается выполнением методики **«Кинетический рисунок семьи»**²⁴, которая помогает исследовать *типичные формы поведения испытуемых, систему их межличностных отношений, выявляет возможные нарушения в семейном общении, вероятные конфликты и проблемы ребенка.*

После выполнения кинетического рисунка семьи проходит заключительная беседа с ребенком, когда его благодарят за работу и отмечают старание и трудолюбие.

Второй блок методик носит дополнительный характер и применяется для *получения более полной информации об индивидуальных условиях социальной ситуации развития ребенка, о межличностном взаимодействии школьника с членами семьи, учителями, сверстниками, о типе семейного влияния и стиле семейного воспитания, о личностных особенностях его педагогов. В этот блок входят:*

«Методика изучения социально психологической адаптации детей к школе»²⁵, сконструированная с учетом четырех критериев успешного приспособления ребенка к условиям школьного обучения: 1) эффективность учебной деятельности; 2) усвоение школьных норм поведения;

3) успешность социальных контактов; 4) эмоциональное благополучие. Данная методика предполагает изучение динамики поведения и неоднократное предъявление учителям-экспертам. Это позволяет выявлять *устойчивые особенности поведения* детей, которые оказываются стабильными на протяжении младшего школьного возраста. **«Методика изучения социально-**

психологической адаптации детей к школе» также пополняет перечень диагностических средств, позволяющих анализировать развитие мотивов учения. Например, шкалы «эмоциональное благополучие» и «успешность социальных контактов» дают значимую информацию о формировании внешних, социальных, мотивов учения, шкала «эффективность учебной деятельности» помогает проанализировать процесс становления внутренних, сугубо учебных, мотивов. Поэтому мы приводим «Методику изучения социально-психологической адаптации детей к школе» в полном виде в Приложении 8;

«Опросник структуры темперамента»²⁶. Предлагается учителям младших школьников и классным руководителям пятиклассников. На основе диагностики можно получить данные о социальной компетентности учителей, о тех поведенческих образцах, которые они способны продемонстрировать ученикам. После такой информации с преподавателем легче построить беседу относительно характерологических особенностей его воспитанника;

опросник **«Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)²⁷** для родителей младших школьников. Он выявляет взаимоотношения между ними, диагностирует виды отклонений в воспитании детей и причины возникновения нарушений. Отметим, что, давая ценный материал, данная методика не обладает полной надежностью и валидностью.

После завершения индивидуального обследования ребенка проходит встреча с родителями и беседа по АСВ.

Полностью завершив обследование ребенка и проанализировав социальную ситуацию его развития, психолог проводит беседу с учителем младших школьников (или классным руководителем пятиклассников), знакомя учителей с прогнозом дальнейшего характерологического развития детей и рекомендациями, как строить отношения с ними.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Как влияют возрастные особенности на выбор методик для изучения характерологических особенностей младших школьников?

2. С помощью каких методик можно выявлять детей с намечающимися характерологическими особенностями?

3. Расскажите о том, как осуществляется диагностика проблем младших школьников со своеобразием характера.

4. Какие методики дают материал об особенностях социальной ситуации развития детей?

5. Опишите последовательность предъявления методик при изучении проблем детей с намечающимися характерологическими особенностями.

Примечания

¹ Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. Киев, 1996.

² Вильдавская Л.З. Психологическая диагностика и индивидуально-дифференцированный подход к акцентуированным подросткам // Вестник психосоц. и коррекц. – реабилитац. работы. 1994. № 2. С. 13–28.

³ Филонов Л.Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 338–363.

⁴ Котаскова Я. Лонгитюдное исследование формирования личностных характеристик у детей // Вопр. психол. 1987. № 1. С. 51–56.

⁵ Kiefer C.W. The Mantle of Maturity. A History of Ideas about Character Development. N.Y., 1988.

⁶ Achenbach T.M., McConaughy S.H., Howell C.T. Child / Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity // Psychol. Bulletin. 1987. Vol. 1–1. № 2. P. 213–232.

⁷ В случае исследования характерологических особенностей получение информации из нескольких источников особенно желательно. Это объясняется тем, что степень адекватности родительской оценки при заполнении опросников должна заведомо снижаться, поскольку, как уже отмечалось, в семьях детей не только родители, но и прародители обычно имеют выраженные особенности характера.

⁸ Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Элементы психологии // Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Школа-Пресс, 1992; Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 69–73; Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 1988; Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций (Picture-Frustration Study S. Rozenzweig) // Иностр. психол. 1994. Т. 2. № 2 (4). С. 68–76.

⁹ Чернышева Н.С. Трудности в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Автореф.

канд. дис. М., 1997.

¹⁰ *Меньшиков В.Г.* Диагностика акцентуаций черт характера и типов акцентуаций у школьников: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1993.

¹¹ *Андрущенко Т.Ю.* Диагностические пробы в психологическом консультировании. М.: Академия, 2–2; *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. Минск, 1993; *Чернышева Н.С.* Психологическое содержание трудностей в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Канд. дис. М., 1997.

¹² *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984; *Лабунская В.А.* Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 87.

¹³ *Лусканова Н.Г., Коробейников И.А.* Методы исследования динамики школьных трудностей // Диагностика школьной дезадаптации / Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. М.: Соц. здоровье России, 1993. С. 67–71.

¹⁴ *Masten A.S., Morison P., Pellegrini D.S.* A Revised Class Play Method of Peer Assessment // *Develop. Psychol.* 1985. Vol. 21. № 3. P. 523–533.

¹⁵ Их применение возможно не в полном объеме, а частично.

¹⁶ *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учеб. – метод. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1991.

¹⁷ *Нежнова Т.А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 5–61.

¹⁸ *Данилова Е.Е.* Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга / Практическое руководство. М.: Центр психологической службы. Методич. банк школьного психолога. Вып. 3. 1992; *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990.

¹⁹ *Чернышева Н.С.* Методика изучения дифференцированной самооценки детей младшего школьного возраста // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1997. № 3. С. 22–32; *Harter S.* The Perceived Competence Scale for Children // *Child Develop.* 1982. Vol. 53. P. 87–97.

²⁰ *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. Минск, 1993.

²¹ *Андрущенко Т.Ю.* Графические приемы фиксации субъективных трудностей общения в беседе с детьми младшего школьного и подросткового возраста // Вестник МГУ. Сер. 14.

Психология. 1991. № 1. С. 4–48.

²² Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Изд-во МГУ, 1986.

²³ Харин С.С., Ксенда О.Г. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей / Методические рекомендации. Минск, 1995.

²⁴ Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи. М.: Смысл, 2-; Burns R.S., Kaufman S.H. Actions, styles and symbols kinetik family drawing. An interpretative manual. N.Y.; L., 1972. P. 256–268.

²⁵ Александровская Э.М. Личностные особенности младших школьников в норме и при пограничных нервно-психических расстройствах: Канд. дис. Л., 1985.

²⁶ Русалов В.М. Опросник структуры темперамента: Методическое пособие. М.: Смысл, 1992.

²⁷ Эйдемиллер Э.Г. Возрастные аспекты групповой и семейной психотерапии при пограничных нервно-психических расстройствах: Научн. доклад. СПб., 1994.

Глава 2

Особенности поведения младших школьников со своеобразием характера

2.1. Различия в характере младших школьников, типы поведения и условия их развития

Развитие характера на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

Так, на протяжении всего дошкольного детства оно определяется теми возможностями, которые предоставляет ребенку семья. В период младшего школьного возраста характерологические черты формируются под влиянием уже не столько семейных правил и устоев, сколько под воздействием общественных норм и традиций. Школа как общественное учреждение выдвигает требования, с которыми считаются даже близкие взрослые, всесильные, с точки зрения ребенка. Более того, в начальных классах родители рассматривают обучение как своеобразную проверку их собственной воспитательной системы. Они внимательны к оценкам и советам учителя и, как правило, соглашаются с мнением и рекомендациями педагога. Иными словами, на этом этапе развития взрослые ждут от детей образцового поведения. Поэтому время обучения в начальной школе является возрастным периодом, особенно благоприятным для усвоения форм поведения, принятых в обществе, и соответственно для формирования адаптивного, гибкого характера.

Известно, что младшие школьники отличаются дружелюбием (как по отношению к взрослым, так и по отношению к сверстникам); контактностью (обычно без глубоких дружеских привязанностей); общественной активностью, при которой ребенок стремится к участию в классных делах и выполнению учительских поручений. Но уважение к общественным нормам у детей данного возраста еще не имеет под собой сознательно выбранной нравственной позиции. Например, младшие школьники подчиняются требованиям педагога прежде всего потому, что для них учитель является наиболее авторитетным человеком, задающим правила поведения.

Итак, в период начальных классов способность ребенка к конструктивному взаимодействию зависит от опыта, накопленного в семье, и школьных норм, которые он начинает усваивать. Есть только домашняя «практика», приобретенная в общении с близкими, и идет своеобразное опробование разных форм поведения, с которыми дети знакомятся в школе. Говорить о том, что поведение младшего школьника определяется

личностным смыслом, выработанным самостоятельно, еще рано.

Однако, вступая в разнообразные отношения с новыми в их жизни людьми, дети не просто копируют и воспроизводят увиденное, но при этом отбирают те образцы, которые вписываются в их сведения о мире, и «подгоняют» их под конкретную ситуацию. Здесь проявляется социальное творчество, отражающее индивидуальность ребенка, его собственные уникальные представления о жизни. Поэтому даже при усиленной ориентации на образцовое поведение далеко не все из детей, переступив школьный порог, ведут себя примерно. Среди учеников начальных классов есть робкие и застенчивые, драчливые и непослушные, которые сохраняют своеобразные черты вопреки мощному воздействию школы.

Экспериментальное изучение, проведенное нами в 1993–1996 гг., показало¹, что младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями можно отнести к трем группам в соответствии с тремя поведенческими комплексами. К ним относятся: **уступчивый тип поведения** (с движением к людям), **доминирующий тип поведения** (с движением против людей) и **отстраненный тип поведения** (с движением от людей).

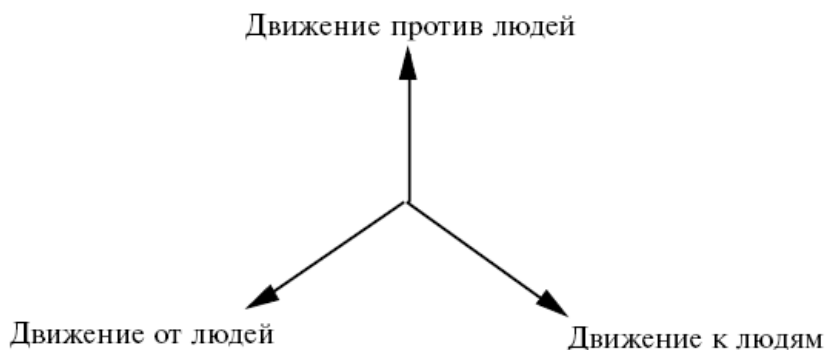


Рис. 1. Поведенческие векторы

Эти поведенческие векторы (см. рис. 1) обнаруживаются с разной степенью яркости и выпуклости в зависимости от конкретных ситуаций жизнедеятельности школьников. При этом основная поведенческая линия прослеживается во всех главных сферах: в общении со взрослыми и сверстниками, в учебной мотивации и при самооценивании. Есть ли тогда общее в развитии детей с индивидуально-характерологическими особенностями и как это общее соотносится с общевозрастными тенденциями развития? Чтобы ответить на этот вопрос,

рассмотрим каждую сферу отдельно.

Сфера общения со взрослыми². Семейная ситуация детей с намечающимися характерологическими особенностями отличается нарушениями в детско-родительских отношениях.

К числу таких нарушений можно отнести *преобладание в ряде семей ситуативно личностного стиля общения родителей с ребенком*, когда его много и часто ласкают, но познавательное развитие ребенка обычно остается вне поля зрения старших. Родители не задумываются о духовном общении с сыном или дочерью, не развивают их самостоятельность и умение общаться с окружающими. Так, даже о мальчике, в семье которого диагностировался данный тип общения, мать рассказывала следующее: «Может часами меня целовать, всю исцелует утром и вечером. Дочь холодная и сдержанная, а он как девочка».

При этом взрослые уделяют повышенное внимание внешности ребенка, его привлекательности. Например, мама Вики Г. рассказывала о «кудряшках» дочери как предмете семейной гордости: «В школу идти не хотела. В автобусе заговорят: «Девочка, какая ты хорошенькая, ты в школу пойдешь?» – а она отвечает: «Пойду замуж!».

Привыкая к постоянным ласкам и сохраняя детские формы поведения, одобряемые близкими, дети и в школе ждут особого доброжелательного внимания со стороны учителя, находятся в зависимости от его настроения. Их отношение к преподавателю постоянно меняется из-за полученной отметки, выговора или похвалы со стороны педагога. Поэтому и на шкале семантического дифференциала они помещали учителя то на место Снежной Королевы, то Золушки, Айболита, Мальвины. На их рисунках изображение собственной фигуры отличалось большими размерами, наравне со взрослыми. Девочки рисовали себя в яркой одежде, с украшениями и бантиками. В основном в эту группу вошли школьники с *уступчивым типом поведения*.

Однако гораздо чаще из-за нехватки времени у родителей семейное воспитание детей с намечающимися характерологическими особенностями отличается *дефицитом детско-родительского общения*. Это либо изначально неполные семьи, либо распавшиеся, либо родители поглощены служебными проблемами. Внутрисемейная ситуация является психологически напряженной. Родительские обязанности выполняет преимущественно мать (из-за отъезда отца или повторного вступления в брак). При этом она отягощена другими проблемами: материальными, жилищными, связанными со здоровьем, – ее эмоциональное состояние нестабильно, она уже обращалась за психологической помощью для себя или ребенка.

Отсюда – переживание неполноценности и конфликтности внутрисемейных отношений, которое проявилось при обследовании детей. Их рисунки отражают неравноправность членов семьи, иерархичность: кто-то рисуется выше, кто-то сбоку. При этом автор изображает себя либо в профиль, когда он сидит спиной или в одиночестве смотрит телевизор, либо не рисует себя вообще (см. Приложение 9, рис. 4). Часто семья разделена на группировки, и ребенок находится в более тесном контакте с одним из родителей. Например, отец Вики П. рассказывал, что они с дочерью прикрывают друг друга перед матерью: «Я пришел с работы и сказал, что утром разбил чашку, а жена говорит: “Как? А Вика призналась, что это она разбила”».

Недостаток подлинной близости в детско-родительских отношениях проявился в рисунках *третьеклассников*, на которых обычно нет четкого, определенного изображения матери и отца. Их фигуры если и присутствуют, то трудно различимы. Например, на рисунке семьи Димы А., сына двух кандидатов наук, видны четыре ровных, прямоугольных мужеподобных силуэта с добросовестно прорисованными кистями рук. На листе они помещены спиной к зрителю.

В целом рисункам детей из таких семей свойственны обезличенность, стертость. Их собственный образ также расплывчат. Рисуются «кто-то», «какая-то девочка», «тетя, поющая в телевизоре» (в последнем случае изображался день рождения – лучший день в году).

Среди детей, чьи семьи отличаются дефицитом детско-родительского общения, преобладали младшие школьники *доминирующего типа поведения*. Свою невостребованность со стороны родителей они компенсировали разного рода увлечениями: аэробикой, просмотром любимых телевизионных программ, чтением, дружбой с уличными приятелями.

У детей уступчивого типа, которые также растут в обстановке родительской гиперопеки, чувство привязанности реализуется не по отношению к взрослым, а по отношению к сиблингам, друзьям, домашним животным. На рисунках детей данной подгруппы обязательно присутствуют брат или сестра (даже если автор не нарисовал самого себя). Когда же ребенок является единственным в семье, он рисует друга, собаку или кошку.

К особенностям воспитания детей, отличающихся своеобразием формирующегося характера, относится *высокий уровень притязаний родителей*. Они многого ждут от собственных детей, возлагают на них ответственность за поведение в школе и, провожая на занятия, напоминают: «Смотри, не подведи!»

По словам одной из мам, которая не работала, пока сын не

достиг шестилетнего возраста, она до визита к психотерапевту резко критиковала мальчика и лишь в последнее время стала его хвалить. Однако представить, насколько мама изменилась, можно по тому, как она, увидев работы сына, которые он тщательно перерисовывал несколько раз, пренебрежительно махнула рукой: «Передрал... Видел в журнале – вот и вспомнил!» Наверное, не случайно ее сын, первоклассник Костя К., нарисовал, как они с сестренкой стреляют по мишени, за которой стоит его требовательная мама.

Выслушивая дома взыскательных, критикующих взрослых, дети в силу возраста не могут ответить им тем же. Чаще они просто дистанцируются от родителей. Такие семейные проблемы обычно возникают у детей с *уступчивым и отстраненным типом поведения*. Например, мама первоклассника Миши Ф. рассказывала, как он стесняется дарить что-нибудь ей или отцу, тянет с подарком до вечера, а потом молча оставляет его на подоконнике.

Повышенная требовательность родителей, их неудовлетворенность собственным ребенком проявляются открыто. Дети изо всех сил стараются стать лучше: взрослее, ответственнее, самостоятельнее. Они стремятся помирить разведенных родителей, занимаются воспитанием младших братьев и сестер, успокаивают близких, когда тем плохо. Многие из них преждевременно набираются опыта сложных семейных взаимоотношений, не соответствующего их возрасту и возможностям. О неприятных семейных ссорах они вспоминают бегло и неохотно, но чрезвычайно выразительно. Так, Аня Л. на коленях просила отца не уходить из семьи. Вернувшись домой, по ее словам, отец «купил все: попугаев 18 штук, воробья, велосипед, машину, видик», а когда он уходил снова, «остался один попугай, но и он умер». Такие дети легко улавливают в процессе общения оттенки и полутона, непонятные другим. Они тянутся к тем, кто старше («у нас с папой сладкое общение», «я с маминими друзьями на «ты»»), но чувствительны и ранимы, что сказывается на отношении к окружающим, например, к преподавателю. Оценивая учителей по более строгим, чем у их ровесников, критериям, дети с *уступчивым и отстраненными типами поведения* относили педагога по шкале семантического дифференциала и к Снежной Королеве, и к Золушке, и к Мальвине.

Тем не менее *школьники с намечающимися характерологическими особенностями к педагогам относятся более терпимо, чем к родителям*. В частности, первоклассники с доминирующим типом поведения, даже самые непослушные, видят в преподавателе символ аккуратности, дисциплины,

строгости и по шкале семантического дифференциала помещают его на отметке «Мальвина». Третьеклассники доминирующего типа поведения также считают, что учитель вправе требовать соблюдения дисциплины, и не обижаются на него, несмотря на выговоры, замечания и вызовы родителей. На шкале семантического дифференциала они помещают педагога на средние позиции – от Мальвины до Айболита, не выражая ни крайней неприязни, ни особой любви.

Однако сами учителя испытывают большие трудности, когда, поступив в школу, в период адаптации эти дети ведут себя вызывающе: издают победные крики во время урока, самовольно пересаживаются с парты на парту, отказываются подчиняться. Привычка к дисциплинированному поведению вырабатывается постепенно, и адаптация к школе идет сложно.

Особенно трудно, когда семейная обстановка создает дополнительное психическое напряжение. Так, при неблагоприятной ситуации развития (развод, пьянство, ссоры родителей) детям запрещают рассказывать о семейных происшествиях. Подобная закрытость неестественна для ребенка, и вынужденное подавление детской непосредственности оборачивается неожиданными, на первый взгляд, нарушениями дисциплины. Дети пускаются в невероятное фантазирование, чтобы не проговориться, как, например, первоклассник Саша Ш., который даже рисунки семьи делал с трудом: «Не получится... Опять что-нибудь непотребное нарисую...» Беседа с ним закончилась тем, что ребенок предложил экспериментатору вместо выполнения рисунка семьи поиграть в игру «Побег заключенного», расчертив для этого лист бумаги в виде лабиринта и решеток.

Иногда фактором, неблагоприятным для развития характерологических особенностей, выступает *непоследовательность родителей*, резкий перелом в их отношении к ребенку. Сначала он является для них «маленьким чудом», «подарком» (из протокола беседы с мамой Поли С.), центром всего семейного окружения, и это формирует у ребенка привычку к повышенному вниманию взрослых, к удовлетворению любых его прихотей. Но потом либо родители резко меняют отношение к дошкольнику (они вспоминают о работе, о своем личностном росте), либо он попадает в среду, не считающуюся с его капризами (детский сад или школу). Относясь к изменениям в общении с родителями как к предательству с их стороны, ребенок начинает добиваться внимания взрослых любой ценой. Например, Поля С. в начале первого класса прославилась тем, что не обращала внимания на запреты учителя и вела себя так, как ей

хотелось. Выполняя методику «Линия жизни», она как самое яркое событие дошкольного детства вспомнила выход матери на работу после декретного отпуска: «Одни грустные дни... Я ревела целыми днями, когда мама на работу уходила. Мне было очень плохо. Это длилось до шести лет, а в шесть я перестала реветь, надоело ерундой заниматься... Мне очень плохо с такой мамой, которая все время орет». Примечательно, что, испытывая обиду на родителей, дети могут тепло относиться к преподавателям, идентифицируя их с Золушкой и Айболитом.

Лишь в двух семьях из выборки детей с намечающимися характерологическими особенностями не было зафиксировано нарушений в воспитательных стилях родителей (оба ребенка с отстраненным типом поведения). Здесь родители сами хорошо знали об индивидуальных особенностях детей: угловатости, плохой адаптации к новым условиям, раздражительности или закрытости в отношениях с окружающими. Более того, родители старались помочь детям наладить отношения со сверстниками: придумывали интересные дни рождения, приглашали одноклассников домой, участвовали как члены родительского комитета в организации внеклассных мероприятий. Оба ребенка чувствовали себя защищенными и охотно обращались к близким взрослым со своими маленькими проблемами. В беседах с ними, в частности, нередко звучало: «Папа чинит кукол», «Мама советует, что надевать». Социальные взрослые – школьные учителя, служащие, врачи – отмечали внимание родителей к детям и, несмотря на это, сохраняющиеся формы отстраненного поведения: самоуглубленность детей, дистантность и осторожность в отношениях, долгое привыкание к новым преподавателям.

Эти трудности проявились в том, что при выполнении детьми *отстраненного типа поведения* «Кинетического рисунка семьи» их выборка в целом предпочитала либо простой карандаш, либо карандаши темных цветов и стремилась к обособленности даже на рисунках. Изображая членов семьи, авторы рисунков помещали собственное изображение в своеобразные рамки (в виде дверных проемов, очертаний мебели) или помещали себя отдельно, в другой комнате. Дети данной группы испытывали затруднения с прорисовкой черт лица, а иногда и с изображением человеческой фигуры. Казалось, их Я пряталось и не желало себя обнаруживать, ребенок уходил от осознания собственных желаний и личного общения.

Таким образом, несмотря на специфические отличия каждого типа поведения, в подавляющем большинстве семей школьников с намечающимися характерологическими особенностями

наблюдались неблагоприятные факторы развития: конфликтность в семейных отношениях, недостаточное внимание к потребностям детей в любви и внимании, отсутствие надежных, стабильных взаимоотношений между родителями.

Вместе с тем отношения с социальными взрослыми, с учителями у школьников с намечающимися характерологическими особенностями в целом складываются достаточно благополучно, в соответствии с общевозрастными тенденциями. Они, например, *с удовольствием устанавливают деловые отношения с учителем*. Осуществляя выбор между утверждениями «мне нравится/не нравится выполнять поручения учителя» (методика изучения дифференцированной самооценки С. Хартер), подавляющее большинство из них (89 %) сделало положительный выбор.

Также в соответствии с возрастными тенденциями развития учащиеся с намечающимися характерологическими особенностями *стремятся к активному взаимодействию со сверстниками*.

В сфере общения со сверстниками, как показало обследование по методике «Мой круг общения», младшие школьники осознают себя больше, чем со взрослыми. Среди первоклассников лишь отдельные учащиеся, рассказывая о своем круге общения, сначала называли родителей или учителя, а затем – сверстников. Данные результаты отличаются от результатов тестирования третьеклассников. У них, напротив, более половины детей, принимавших участие в эксперименте, предпочли первыми назвать родителей, а не приятелей. При этом, превосходя первоклассников в опыте общения, третьеклассники, так же как и они, скупое вспоминали о конкретных темах общения со взрослыми. Зато, говоря о сверстниках, дети, напротив, были словоохотливы, приводили несколько мотивов общения. Примечательно, что не только третьеклассники, но и большинство первоклассников хорошо улавливали оттенки своих взаимоотношений с ровесниками. Так, многие из них (82 % детей) дифференцировали стрелки, соединяющие графическое изображение партнеров по общению, и целенаправленно выбирали цвета: «А каким цветом закрасить квадратик Вити, если он всегда обижается?» (из протокола первоклассника Саши Ш.).

При обследовании по методике «Мой круг общения» учитывалась *степень общительности* ребенка в отношениях со сверстниками. К **малообщительным** детям были отнесены те учащиеся, чей круг общения либо вообще не включал ровесников, либо состоял из 1–2 человек; к школьникам со **средним** уровнем общения – те, чей перечень включал 3–5 сверстников; к детям с

повышенной общительностью мы отнесли учащихся, имеющих 6 и более друзей. Среди школьников с наметавшимися характерологическими особенностями преобладали дети со средним уровнем общения, но среди первоклассников значительным оказалось также и число малообщительных учащихся (41 %, т. е. почти половина). В то же время среди третьеклассников было меньше малообщительных (29 %) и больше с повышенным уровнем общительности (33 %) детей, что подтверждает ценность общения со сверстниками накануне перехода в среднее звено.

Школа не только включает детей в новые отношения, но и формирует у них новые *мотивы, прежде всего в системе учебной мотивации*.

Возрастная психология отмечает как сильные, так и слабые стороны мотивационной системы младших школьников. Эмоциональность и непосредственность детей данного возраста, их уважение к учителю позволяют развивать широкие социальные мотивы учения: желание быть полезным, заниматься, как и взрослые, ответственной деятельностью. Но мотивы учения в младшем школьном возрасте неустойчивы, мало осознаются, и их формирование требует специальных усилий со стороны учителя.

Развитие *познавательной* мотивации учащихся начальных классов можно представить в виде короткой схемы развивающихся учебных интересов: интерес к внешней школьной атрибутике, символизирующей причастность к школьному обучению, – интерес к результатам обучения, выраженным в отметках и оценках и проявляющимся в конкретных умениях, – интерес к способам приобретения знаний в процессе учебной деятельности.

Соответственно, отношение детей к учебе в начале младшей школы и при ее завершении, накануне перехода в среднее звено, существенно различается.

Мотивационная система *первоклассников* находится на этапе становления. Это важный и ответственный период, когда, с одной стороны, необходимо укрепить детскую любознательность и самостоятельность, развить их до познавательной мотивации, а с другой стороны – сориентировать ребенка на общие и обязательные критерии, выдвигаемые школой. Более того, без поддержки взрослого в многоуровневой мотивационной системе даже понимаемые мотивы далеко не всегда превращаются в реально действующие. Поэтому мотивационная система *первоклассника* не только сама влияет на успешность обучения, но и является отражением благополучного или неудачного вхождения в школьную жизнь. Она зависит от успеваемости

ребенка и его удовлетворенности обучением.

Примечательно, что среди учащихся с характерологическим своеобразием и в *первом*, и в *третьем* классах оказались дети как с высокими школьными отметками, так и испытывающие серьезные трудности в усвоении знаний. В целом *преобладали ученики со средним уровнем успеваемости* (более половины выборки).

Для выявления того, насколько значимым для детей, отличающихся своеобразием характера, является учение, какие мотивы определяют их интерес к школе, мы использовали методику «Беседа об отношении к школе и учению» (Т.А. Нежнова, 1988). Однако при интерпретации результатов, полученных по этой методике, мы учитывали, что авторы использовали ее применительно к детям шести-семи лет. Поэтому при обследовании *третьеклассников* в нее были внесены некоторые изменения. Так, первый вопрос («Нравится ли тебе в школе?») отличался от вопроса, предложенного в тесте Т.А. Нежновой, и давал возможность ответить отрицательно, поскольку для ученика с трехгодичным опытом обучения школа не всегда сохраняет свою привлекательность. Кроме того, ответы на вопросы методики интерпретировались с учетом возраста детей. В итоге часть выборки *первоклассников* (4 человека, 18 %) продемонстрировала высокий уровень положительного отношения к школе и учению, почти половина выборки (13 человек, 59 %) – средний и часть (5 человек, 23 %) – низкий уровень положительного отношения к школе, что не совпадает с возрастной линией развития.

Результаты выявили несоответствие учительских отметок и уровня учебной мотивации детей с намечающимися характерологическими особенностями. Оно проявилось в том, что наименее успевающие дети при выполнении данной методики продемонстрировали сформированность всех элементов «внутренней позиции ученика», а успешные в учебе школьники обнаруживали низкий уровень учебной мотивации. Именно расхождение в таких «крайних» случаях приводит к мысли, что *осознаваемые и понимаемые мотивы учения у детей данной выборки не являются реально действующими, что мотивационная система учащихся с намечающимися характерологическими особенностями противоречива и в ней не сбалансированы ориентации на социальные и на собственно познавательные аспекты школьной жизни.*

Хотя по возрасту наша группа не была однородной (среди детей были те, что пошли в школу шестилетками), мы сопоставили результаты, полученные на данной выборке, с

результатами исследования Т.А. Нежной (1988), поскольку она не делала специфического в характерологическом отношении отбора детей. Данные приведены в табл. 2.

По трем показателям выборки *первоклассников* в исследовании Т.А. Нежной и в нашем исследовании оказались достаточно близки друг другу: общее положительное отношение к пребыванию в школе, содержательное представление о подготовке к школе, несогласие на замену учителя в учебном процессе родителями. В то же время обнаружилось сильное расхождение в результатах по таким показателям, как отказ от школы, лишенной школьно-учебного содержания (75,7 % в 1988 г. и 52,3 % в нашем исследовании); предпочтение основных предметов другим видам учебной деятельности (67,6 % в 1988 г. и 5,-% у нас); предпочтение коллективных классных занятий индивидуально-домашней форме обучения (68,6 % в 1988 г. и 45,4 % в 1995 г.); предпочтение школы, где соблюдение правил школьной дисциплины является обязательным (91,9 % в 1988 г. и 52,3 % в 1995 г.); предпочтение отметки как формы оценки учебной работы другим видам поощрения (83,8 % в 1988 г. и 59,1 % у нас).

Значительное отставание сразу по шести показателям говорит о низком уровне учебной мотивации, свойственном выборке детей с намечающимися характерологическими особенностями. Результат, согласно которому почти половина выборки предпочла школу, лишенную школьно-учебного содержания, свидетельствует о том, что почти у половины *первоклассников* с намечающимися характерологическими особенностями определяющей является иная, не учебная мотивация. И хотя необходимость посещения школы, понимание своих обязанностей, значимость учителя осознаются детьми, однако широкие интересы, которые, по мнению А.К. Марковой³, свойственны первоклассникам, у младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями развиты слабо и недостаточны для формирования познавательной мотивации. Содержательная сторона учения мало привлекательна для детей с характерологическими особенностями, а отметка – классический способ поощрения, свойственный традиционной школе, – на их выборке существенно теряет в силе. При этом общественно выработанные нормы поведения усвоены слабо (отставание почти на 4-%). Дети посещают занятия, так как хотят соответствовать поведению ровесников, но их отношение к школе ближе к позиции дошкольников, а не учащихся. Интерес к обучению является поверхностным, и рассчитывать, что такие ученики будут прилагать особые усилия для усвоения школьных

предметов, не приходится. Как сказал Слава Л., поменявший на протяжении первого класса три школы и везде одинаково нелюбимый, он ходит в школу потому, что «и так уже лет много, как же дома сидеть». Его пример наглядно подтверждает, что у первоклассников с намечающимися характерологическими особенностями развитие новообразований замедляется из-за незавершенности предшествующего, «дошкольного» этапа развития⁴ и слабых сторон их мотивационнопотребностной сферы.

Таблица 2

Сопоставление элементов «внутренней позиции школьника» в исследованиях 1988 и 1995/96 г. (в %)

Элементы Звнутренней позиции» школьника	Исследование 1988 г. N = 37		Исследование 1995/96 г. N = 22	
	6 лет	7 лет	1995 г. (1 кл.)	1996 г. (2 кл.)
1. Общее положительное отношение к пребыванию в школе	78,8	86,5	81,8	68,4
2. Наличие школьно-учебных ориентаций в ситуации не-обязательного посещения школы	52,5	41,7	45,4	50,0
3. Отказ от школы, лишенной школьно-учебного содержания	68,2	75,7	54,5	89,5
4. Предпочтение основных учебных предметов другим видам деятельности	64,7	67,6	50,0	63,2
5. Содержательное представление о подготовке к обучению в школе	75,0	73,0	72,7	31,6
6. Предпочтение коллективных классных занятий индивидуально-домашней форме обучения	67,9	68,6	31,8	76,3
7. Предпочтение школы, где соблюдение правил школьной дисциплины является обязательным	77,6	91,9	52,3	68,4
8. Предпочтение отметки как формы оценки учебной работы другим видам поощрения	67,1	83,8	59,1	68,4
9. Несогласие на замену учителя в учебном процессе родителями	50,6	61,1	54,5	73,7

При диагностике по методике «Беседа об отношении к школе и учению» самым низким у детей с намечающимися характерологическими особенностями оказался показатель предпочтения коллективных классных занятий индивидуально-домашней форме обучения. Это, по нашему мнению,

сигнализирует о трудностях в общении со сверстниками и проблеме усвоения способа действия в условиях коллективного, а не индивидуального обучения. Следовательно, не развиваются мотивы социального сотрудничества, и это рано или поздно потребует от учителя, если он, конечно, заинтересован в результативном обучении, специальной работы по формированию у школьников способов конструктивного взаимодействия. Кроме того, спустя год (во *втором* классе) прямо противоположным возрастной линии развития оказалось снижение показателя «Содержательное представление о подготовке к обучению в школе». Обычная динамика предусматривает переход на более высокую ступень: от заинтересованности внешней атрибутикой к погружению в процесс узнавания нового. Выявилось же следующее: не называя отметку при ответе на прямой вопрос о том, какую награду они бы выбрали за хорошую учебу, дети тем не менее вспоминали о желанных «пятерках», давая ответы по остальным вопросам. Это подтверждает, что реально действующие мотивы подчас не осознаются первоклассниками с индивидуальными характерологическими особенностями. Преобладание позиционных социальных мотивов вызывает неустойчивость мотивационной системы младших школьников, которая и без того на данном онтогенетическом этапе отличается нестабильностью.

Симптоматичным выглядит отношение детей к учителю: лишь половина из них осознают его роль и значение в учебном процессе и не соглашаются на замену учителя каким-либо лицом. Остальные допускают, что в роли учителя способен выступить другой человек, который заменит педагога (актер, писатель и т. д., гораздо реже, как уже отмечалось, – кто-то из родителей).

Соответственно, на основе полученных результатов у *первоклассников* с намечающимися характерологическими особенностями можно прогнозировать дальнейшие (по сравнению с возрастными тенденциями) проблемы в формировании учебной мотивации.

Расхождение с возрастными тенденциями в развитии учебной мотивации наблюдалось и у *третьеклассников* со своеобразием характера. К окончанию начальных классов, когда посещение школы становится для детей привычным делом, в системе их учебной мотивации обычно отмечается «мотивационный вакуум». Выборка *третьеклассников* с *намечающимися характерологическими особенностями* оказалась *благополучнее (по сравнению с их ровесниками) в плане развития учебной мотивации*. Подавляющее большинство детей (19 человек, 9-%) набрали высокий или средний суммарный балл при оценке их учебной

мотивации (методика «Беседа об отношении к школе и учению»).

Самые высокие результаты были у *третьеклассников* по таким показателям, как «общее положительное отношение к школе» (такое позитивное отношение к школе обнаружилось у 9,5 % учащихся с характерологическими особенностями) и «содержательное представление о подготовке к обучению в школе» (соответственно у 9,5 % школьников). Самые низкие результаты получены по показателям «предпочтение отметки как формы оценки учебной работы другим видам поощрения» (у 33,3 % учащихся) и «наличие школьно-учебных ориентаций в ситуации необязательного посещения школы» (52,4 %). Такие результаты вполне объяснимы, поскольку, привыкнув к отметкам, дети стремятся к более необычному вознаграждению, полагая, что отметку они «и так могут получить» (из протокола Димы Т.). Кроме того, к третьему классу школьники теряют интерес к формальной стороне учения и его атрибутам. Уже во втором классе они понимают необходимость серьезных занятий и усилий для овладения знаниями. Таким образом, общий достаточно благополучный уровень мотивации не связан с познавательными запросами *третьеклассников* по конкретным учебным дисциплинам. Расхождение между суммарным показателем уровня учебной мотивации и уровнем интереса к урокам находит более точное объяснение при изучении сферы учебной мотивации каждой отдельной поведенческой группы и рассматривается в следующих главах.

К тому же влияние характерологических особенностей на отношение школьников к учебной деятельности сказалось не только на их мотивационной системе. Роль характерологических особенностей в познавательной активности учащихся прояснилась и при изучении детского самосознания. Обследование показало, что формирование собственного образа осуществляется у них в ходе овладения учебной деятельностью, а характерологические особенности либо замедляют, либо ускоряют этот процесс, окрашивая образ Я в специфические типологические тона.

Общим для школьников с индивидуальными характерологическими особенностями было наличие у большинства из них *неадекватной самооценки*.

В обеих возрастных группах (и у первоклассников, и у третьеклассников) преобладала *заниженная самооценка* (вплоть до результатов с отрицательным значением): у первоклассников – 18 детей (82 %), у третьеклассников – 14 человек (67,7 %).

О неадекватном самооценивании *первоклассников* со своеобразием характера говорит также наличие

недифференцированных самооценок. В таких случаях ребенок оценивает себя только в целом и затрудняется с выставлением оценок по отдельным сферам (например, во внеклассной деятельности, в сфере общения со сверстниками). Слабую дифференциацию частных самооценок можно рассматривать как общий признак самооценки *первоклассников* с выраженными характерологическими особенностями.

Третьеклассники в основном продемонстрировали дифференцированную оценку, в том числе и при оценивании с позиций сверстников. Однако и среди них были отстраненные школьники, испытывавшие сложности с самооцениванием (вплоть до утверждений детей о том, что они не понимают задание).

Общая неадекватность самооценки как *первоклассников*, так и *третьеклассников* с намечающимися характерологическими особенностями подтвердилась корреляционным анализом результатов, полученных по модифицированной методике Дембо – Рубинштейн, методике дифференцированной самооценки С. Хартер, и экспертных оценок учителей по трем субшкалам «Методики изучения социально-психологической адаптации детей к школе»: «Усвоение знаний (успеваемость)», «Поведение на перемене», «Успешность социальных контактов. Взаимоотношения со сверстниками»⁵. Было выявлено расхождение мнений учителей и самих детей относительно их компетентности, что может порождать смысловый барьер в общении педагогов с детьми.

По методике изучения самооценки С. Хартер школьники с намечающимися характерологическими особенностями продемонстрировали тенденцию выбирать преимущественно либо категорические («единственно правильные»), либо только «вероятные» ответы. Это заметное тяготение к крайним позициям (безоговорочность – вечное сомнение), на наш взгляд, подтверждает характерологическое своеобразие данной выборки.

По классам наблюдалось сходство в количественном распределении школьников в зависимости от варианта самооценки. Особенности самооценки устанавливались по трем показателям: уровень самоприятия (ядерного образования самооценки), его согласованность с уровнями

представлений о собственной компетентности в разных областях учебной деятельности (частных самооценок), дифференцированность самооценки по отдельным субшкалам и заданиям. И у *первоклассников*, и у *третьеклассников* с намечающимися характерологическими особенностями преобладала средняя по высоте, несогласованная, дифференцированная самооценка. Таким образом, у школьников

данной выборки отмечалось преобладание несогласованной самооценки, при которой общее самоприятие и частные самооценки по субшкалам компетентности не совпадают по уровням. При этом *уровень самоприятия у учащихся и первых, и третьих классов оказался ниже*, чем уровни познавательной компетентности, компетентности в общении со сверстниками, компетентности во внеурочной деятельности, определенные по остальным субшкалам данной методики. Согласно отечественным исследованиям школы М.И. Лисиной, такое соотношение общей и частных самооценок вызывает постепенное искажение представлений детей о собственных возможностях в сторону их занижения и может обернуться неблагоприятным вариантом личностного развития. И, хотя работа М.И. Лисиной⁶ касалась дошкольников, такой же вывод позволяет сделать выборка младших школьников со своеобразием характера. В частности, дети с уровнем самоприятия, близким к низкому, набрали вполне благополучные высокие или средние баллы по сферам компетентности в общении со сверстниками и во внеурочной деятельности, но средние или низкие баллы по шкале познавательной компетентности (слабую успеваемость этих детей подтвердили учительские оценки).

Между тем, как уже отмечалось, диагностика межличностных отношений в семьях этих учащихся выявила нарушения в сфере общения со взрослыми, из-за чего, собственно, и сложилось низкое самоприятие. При поступлении в школу оно повлияло на уверенность детей в сфере познавательной компетентности и отразилось на их представлениях об учебной успешности. Остальные сферы самооценивания по методике С. Хартер остались незатронутыми, хотя, как показала та же диагностика межличностных отношений, данные школьники все-таки имеют существенные проблемы в общении со сверстниками. Если исходить из результатов, полученных по методике

С. Хартер, в этих областях дети еще не осознали собственные неудачи, и своевременная поддержка способна остановить рост негативных тенденций.

Интересно, что результаты по изучению дифференцированной самооценки, полученные по модификации методики Дембо – Рубинштейн и по методике С. Хартер, не совсем совпадают. Это объясняется тем, что каждая из методик имеет свою направленность. В отличие от модифицированного варианта Дембо – Рубинштейн методика

С. Хартер проецируется не на личностные свойства, а на менее глубокие поведенческие пласты, позволяя ребенку в процессе диагностики осознать те особенности ежедневного

поведения, которым младший школьник может вообще не придавать значения. Она «подталкивает» его к рефлексии, и недифференцированность оценок здесь возможна только в самых крайних случаях.

Итак, к тенденциям развития самооценки детей со своеобразием характера в период начальной школы относятся: слабая дифференцированность самооценок, неадекватность образа Я, тяготение к крайностям и ригидность реагирования, критичность школьников по отношению к себе, преобладание заниженных самооценок. По методике изучения дифференцированной самооценки С. Хартер более тесная связь общего самоприятия выявлена: у *первоклассников* — с компетентностью в познавательной деятельности, у *третьеклассников* — с компетентностью в познавательной деятельности и с компетентностью в общении со сверстниками, что нельзя не учитывать в работе с учащимися, имеющими характерологическое своеобразие.

Итак, анализируя основные сферы развития младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями, можно сделать вывод, что оно не выходит за рамки нормы, но сопровождается трудностями, которые требуют внимания и помощи со стороны школьных психологов и учителей, а также родителей детей.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Что определяет характерологическое развитие детей в начальных классах?
2. Что свойственно детско-родительским отношениям в семьях школьников с намечающимися характерологическими особенностями?
3. Какие общие черты в развитии отношений с окружающими проявляются у детей со своеобразием характера?
4. Какие проблемы в формировании учебной мотивации наблюдаются у первоклассников и третьеклассников со своеобразием характера?
5. Что отличает самооценку детей с намечающимися характерологическими особенностями?

Примечания

¹ Исследование охватывало две возрастные группы (первоклассников и третьеклассников) и длилось на протяжении двух лет, т. е. в период не только младшей школы, но и

предподростничества, когда третьеклассники перешли в пятый класс. См.: *Чернышева Н.С.* Трудности в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Канд. дис. М., 1997.

² Информация о том, как видит ребенок свои взаимоотношения с близкими и социальными взрослыми, была получена с помощью комплекса методик: рисуночных тестов «Кинетический рисунок семьи» (КРС), «Я в школе»/«Я дома», методик «Мой круг общения», «Линия жизни», опросника для родителей (АСВ) и беседы по нему, методики сказочного семантического дифференциала и «Методики изучения социально-психологической адаптации детей к школе» (см. главу «Методики диагностики характерологических особенностей в младшем школьном возрасте»).

³ *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

⁴ Мы отдаем себе отчет в том, что установленные различия могут быть вызваны и другими причинами – теми изменениями в социально-психологическом климате, которые произошли в нашей стране за последние годы. Однако проверка такого предположения потребовала бы исследования принципиально иного типа.

⁵ *Александровская Э.М.* Личностные особенности младших школьников в норме и при пограничных нервно-психических расстройствах: Канд. дис. Л., 1985.

⁶ *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.

2.2. Уступчивый тип поведения

Уступчивый тип поведения получил свое название из-за готовности детей, которым он свойственен, принимать и одобрять позицию другого. Поэтому, на первый взгляд, может показаться, что младшим школьникам уступчивого типа поведения легче освоить роль ученика, чем остальным учащимся с намечающимися характерологическими особенностями. Однако дети уступчивого типа отличаются именно тем, что слишком чувствительны в сфере межличностных отношений и с повышенным вниманием относятся к настроению окружающих. А это часто осложняет их учебную деятельность и мешает успешному взаимодействию с учителями и сверстниками.

Уже при поступлении в школу они обладают более богатым, чем ровесники, опытом эмоциональных переживаний. В начальных классах этот опыт еще больше расширяется, поскольку увеличивается круг общения. Контакты со сверстниками становятся все более разнообразными по форме и содержанию. Выполнение методики

«Мой круг общения» показало, что школьники с уступчивым типом поведения эмоциональны, откровенны, способны рассказывать о своих чувствах, о дружбе и близких друзьях. Вот, например, слова третьеклассника Димы Т. о его приятеле: «Такое совпадение, что мы вместе везде... Со мной в классе одном и в одном доме... Когда разводят нас, все слезы выплечем...»

Итак, для учащихся данной группы важны теплые дружеские отношения. Не случайно уступчивые третьеклассники продемонстрировали самый широкий у детей с характерологическими особенностями спектр форм и тем общения (всего около 16). Называя их, они говорили: «раскрываем тайны», «играем в подвижные игры»; «разговариваем на общие темы»; «гуляем»; «говорим об уроках», о животных, о дружбе, о своих проблемах, об оценках; о том, сколько будет детей, о том, кто нравится, и т. д.

Родители отмечают у детей уступчивого типа поведения *перевес в сторону внеситуативно личностного общения*. Мама считает проблемы с друзьями основными проблемами их детей. Они жалуются на зависимость и уступчивость, когда ребенок легко принимает условия друга, стоит тому пригрозить, что он уйдет. Школьники из данной группы либо очень близки с другом, либо не имеют его вообще. Примечательно, что именно в этой группе большинство детей начинали рассказ о своем ежедневном общении с приятелей-ровесников.

Своеобразие детей с уступчивым типом поведения проявляется в том, что их общение со взрослыми также обнаруживает зависимость от другого человека. Их поведение с учителями, воспитателями, психологами отличается повышенной социальной желательностью, а отношения с другими детьми противоречивы и часто вызывают у самих детей внутреннее недовольство. При этом уступчивые школьники боятся обнаружить свои чувства и желания, особенно если те имеют негативный оттенок, избегают привлекать к себе излишнее внимание, не защищаются и не дают отпор, когда общение их не устраивает. Им хочется показать себя в выгодном свете, но успех их скорее пугает, чем радует. Они предпочитают находиться в тени даже тогда, когда добиваются заслуженной награды. Так, первоклассница Вика Г. похвале в классе предпочла пятерку в журнал только потому, что испытывала смущение и стеснительность, когда ее хвалили при всех.

Уступчивым детям трудно открыто проявить свои чувства, обнаружить истинные переживания. Подавляя себя, они тем не менее чутко отзываются на состояние другого человека и учитывают настроение тех, с кем общаются.

В беседах с экспериментатором они говорили о готовности помочь на контрольной «слабенькому» соседу по парте, объяснить дошкольнику, как ему «выпутаться» на собеседовании при приеме в школу, делились опытом по перевоспитанию «ленивого братишки» и т. д. Особое добросердечие, сочувствие и сердечность выделяют их среди одноклассников. Гораздо раньше, чем ровесники, они начинают избирательно относиться к людям. К тем, кто слабее и младше, они внимательны; дорожат и друзьями, и приятелями, и просто знакомыми. Интересно, что родители видят в этом желание командовать, а не повышенное чувство долга и помощь слабым.

Чувство привязанности у детей уступчивого типа поведения сильнее и глубже, чем у другой общающейся стороны. Особенно переживают из-за этого матери мальчиков данной группы, пытаясь критическими замечаниями заставить сыновей вести себя иначе: «шею подставляешь», «о тебя ноги вытирают», «ты всегда будешь в позиции снизу». Однако дети ждут, что с ними будут обращаться так же заботливо и бережно, как это делают они, и, поскольку ожидания обычно не оправдываются, болезненно переживают разочарования в друзьях. Особенно неприятны им отношения конкурентности и соперничества. Например, третьеклассница Нина А. с обидой и болью говорила о подруге, которая обижает ее грубыми замечаниями, может бросить в нее банановой коркой. Когда же она получила высокие баллы при

тестировании, подружка позвонила ей домой и сказала: «Ну, что? Поменялись местами? Теперь ты получаешь «пятерки»?». Как правило, уступчивые дети надолго запоминают такие обидные случаи. Вместо того чтобы отреагировать на подобную ситуацию незамедлительно, они обычно только плачут или жалуются на головную боль. Обиды же хранят долго, словно они помогают им чувствовать себя более добрыми и воспитанными, чем их обидчики.

Со взрослыми они тоже держатся так, как это удобнее другой стороне, часто ведут себя подчеркнуто послушно. Даже если им свойственна подвижность или они по-детски шалят, малейшее замечание взрослого возвращает уступчивых детей к правильному поведению. Первоклассник Костя К. плакал, когда в школе задиристые сверстники стали рвать его учебники, и только к середине первого класса научился произносить угрожающую фразу: «Я тебе потом как дам!». Позднее Костя стал участвовать в мальчишеских потасовках, но по-прежнему больше страдал от них, чем получал удовольствие.

Соблюдение правил во время обследования подчас доходило до того, что некоторые уступчивые школьники внимательно следили за положением рук на парте, когда беседовали с психологом, уступали ему дорогу в дверях, вставали, как только поднимался взрослый. Многие мелочи этикета, на которые их сверстники просто не обращают внимания, помнятся и учитываются ими. В беседе с экспериментатором, выбирая между обучением на дому или в школьном классе, совместно с детьми, они отказывались от домашнего обучения потому, что оно затруднительно для педагога, который будет вынужден ходить к ним домой. В ситуациях затрудненного общения (фрустрационная методика С. Розенцвейга) группа уступчивых детей отличалась преобладанием интропунитивных реакций, т. е. направленных на самих себя, со склонностью винить в неприятностях прежде всего себя. Признавая свою вину, *первоклассники* уступчивого типа поведения оправдывались и извинялись, ссылаясь на смягчающие обстоятельства. *Третьеклассники* данной группы прибегали к более разнообразным реакциям в ситуациях общения со взрослыми, в частности, использовали импунитивные реакции препятственно-доминантного типа, когда трудности фрустрирующей ситуации не замечаются, а ее неприятные стороны сглаживаются. Так, давая ответ по картинке, на которой отец отказывается купить игрушку для дочери, Нина А. самоотверженно предложила: «Папа, если у тебя не хватает денег на эту куклу, купи себе или маме что-нибудь!». Частое использование слов «прости», «пожалуйста»,

«хорошо», «извини» делало ответы детей данной группы излишне любезными и вежливыми.

Зависимость от партнера по общению приводит к тому, что уступчивые дети трудно переживают смену коллектива. Поступление в школу сопровождалось дезадаптацией, когда учащиеся уступчивого типа поведения плакали дома, а в классе послушно выполняли требования учителя. Так проявляется конформность поведения, свойственная им. Причем за этой конформностью нет лести или стремления войти в доверие, напротив, это желание сделать так, чтобы все были довольны, несмотря на неудовлетворенность, которую испытывают сами дети. Нередко смена коллектива приводила к резкому изменению их поведения: уверенные и смелые в привычной среде, они становились застенчивыми, робкими или подчеркнуто нетактичными. Мальчики сначала пытались держаться особняком, нередко проявляли неприязненное отношение к воспитателю или учителю. Например, Дима Т., поступив в детский сад, выражал свое недовольство тем, что без конца напоминал воспитателям о том, что «у их сада даже крыша течет». В школе мог заявить учителю, что «в данный момент с ним лучше не иметь дело». Однако это был единственный случай, когда ребенок с уступчивым типом поведения не скрывал своих неприязненных чувств. Мама Димы, которая постоянно напоминала ему о твердости характера и обсуждала с ним вопросы, связанные с чувством собственного достоинства, приложила немало усилий, чтобы преодолеть чувствительность мальчика в межличностных отношениях. Ее пример подтверждает, что коррекция уступчивого поведения возможна.

При этом проблемой обычно оказывается формирование волевого поведения. Произвольность поведения у таких детей достаточно высокая, они умеют управлять собой в соответствии с принятыми требованиями, но проявить твердость в отношениях с товарищами им сложно. Кстати, такая же проблема отмечалась у многих родителей уступчивых школьников, «безвольных» и «безденежных», как они иногда сами характеризовали себя. Так, мама Кости К. откровенно признавалась, что дома и постель не убирается, если у родителей по какой-либо причине нет настроения.

Тем не менее уступчивые третьеклассники выделились среди детей с характерологическими особенностями *готовностью брать ответственность на себя и попытками исправить ситуацию, улучшить ее*. Так, например, если герой картинки (методика С. Розенцвейга) нечаянно ломал выстроенный дом, уступчивый ребенок обычно отвечал: «Пустяки, я его опять соберу!».

Интересно, что дети данной группы не упрашивали принять их в игру, когда в соответствии с ситуацией, изображенной на рисунке методики, их не принимали в игру, а, напротив, стремились показать обижавшим, как неприглядно их поведение: «Не надо, я буду играть со слабыми!» (из протокола Вики П.). Ответы уступчивых детей были самыми сдержанными по тону. Они спокойно, следуя правилам, признавали победу партнера по игре. Однако иногда излишняя вежливость выдавала внутреннее недовольство, и тогда, например, на требование вернуть чужой самокат, мальчик елейным голосом отвечал: «Извини, Олечка, я просто хотел покататься на твоём прекрасном самокате» (из протокола Бори Р.).

Экспериментальная ситуация показала, что одноклассники с симпатией относятся к детям уступчивого типа поведения. Их охотно принимали в группу, они свободно участвовали в обсуждении задания и при этом вели себя примерно, не проявляя азарта. Уступчивым школьникам доставлял удовольствие сам процесс совместной игры, и они заботливо следили, чтобы группа имела цветные карандаши, чтобы в классе был порядок, и даже тихо и незаметно успокаивали расшалившихся членов своей группы. Таким образом, они больше выступали в роли наблюдателей, чем активных участников команды, и «гармонизировали» атмосферу в классе, не претендуя на лидирующие позиции.

Примером поведения, соответствующего вектору «движение к людям», можно считать участие в игре Димы Т.

Уступчивый тип поведения. Внимательно, заинтересованно, приоткрыв рот, слушал Дима Т. инструкцию экспериментатора. Выслушав, продолжал стоять на месте, изредка поглядывая на одноклассников, которые разбредались по классной комнате. Подошел к одной команде, затем к другой, чисто мальчишеской. Его приветливо встретили, подвинув стул. Слушая товарищей, потихоньку забрался на стул с ногами, затем лег на широкий стол из сдвинутых парт. Опять от увлечения высунул язык. Молчалив, идей не подает, но улыбается, что-то подрисовывает на коллективном рисунке, что-то передает товарищам по команде. Обсуждая выступление, остальные обращаются и к нему, улыбаются, объясняют, как собираются выступать. Сам же Дима только наблюдает за мини-репетицией. Иногда Дима поглядывает по сторонам, в том числе на экспериментатора, тихо смеется. Как только начинаются представления команд, целиком уходит в слушание. Когда их команда выступает с программой «Веселые мелодии», к доске не выходит, ерзает на стуле, на лице взволнованное выражение.

Наконец, в нужный по замыслу команды момент встает и несколько раз включает-выключает свет, играя роль осветителя. В антракте между выступлениями высказывает к доске и поправляет букет искусственных цветов, который едва не свалили другие. Внимательно слушает обсуждение, соглашается с общим мнением своей команды, назвавшей в качестве победительницы другую команду.

Оценка поведения Димы Т. осуществлялась следующим образом:

формы уступчивого поведения:

подчиняется условиям других – 3 балла;

стремится к сотрудничеству – 4 балла;

подражает другим – 0 баллов;

активный исполнитель – 5 баллов;

предпочитает коллективную игру индивидуальной – 0 баллов;

повышенно доброжелателен – 4 балла;

соглашается на «вторые роли» – 4 балла;

согласует свои действия с другими – 4 балла;

ориентирован на общую победу – 5 баллов;

хорошее расположение духа – 0 баллов;

$\Sigma = 30$ баллов;

формы доминирующего поведения:

самостоятельность действий – 0 баллов;

распоряжается общими принадлежностями – 0 баллов;

командует – 0 баллов;

стремится произвести впечатление – 0 баллов;

вмешивается в действия других – 0 баллов;

навязывает свое мнение – 0 баллов;

импульсивен – 0 баллов;

элементы агрессии (тон, речь, рисунки и т.д.) – 0 баллов;

ориентация на успех – 0 баллов;

отвержение/неприятие со стороны детей – 0 баллов;

$\Sigma = 0$ баллов;

формы отстраненного поведения:

беспокойство – 1 балл;

не сразу включается в игру – 2 балла;

легко упускает возможности – 0 баллов;

безучастный вид – 0 баллов;

предпочитает индивидуальные формы игры – 0 баллов;

молчаливость – 3 балла;

изготовление собственного продукта – 0 баллов;
равнодушие к результату – 0 баллов;
скованность, пассивность – 3 балла;
роль наблюдателя – 4 балла;
 $\Sigma = 13$ баллов.

Уступчивый тип поведения отчетливо проявился в ходе экспериментальной ситуации и в *первом*, и в *третьем* классе. Вместе с этим дети со склонностью к уступчивости продемонстрировали нестабильность и неустойчивость основного вектора в условиях совместной деятельности с одноклассниками. Они чаще, чем школьники с другими характерологическими особенностями, использовали *формы поведения, типичные для отстраненного поведения*. Это выразилось в особой осторожности, робости, пассивной позиции. Однако анализ поведения детей по шкале определения типа поведения младших школьников в ролевой игре (см. Приложение 5) показал, что за осторожностью уступчивых школьников обнаруживаются боязливость и неуверенность, а за осторожностью отстраненных детей кроется стремление просчитать возможные варианты; понять ситуацию, в которой им трудно сразу разобраться; изучить новое, рассудительно взвесить последствия.

Значимость сферы общения проявилась у школьников с уступчивым типом поведения и при диагностике учебной мотивации. Обследование показало, что у *первоклассников* уступчивого типа наиболее интенсивно формируются социальные мотивы учения (методика «Беседа об отношении к школе и учению» Т.А. Нежновой). Это еще не были осознанные, сформированные мотивы социального сотрудничества, но уже их исходная форма, когда в повторяющихся фразах о школьных друзьях, их количестве проявлялось повышенное стремление общаться с одноклассниками. Вместе с тем обнаружился парадокс: именно дети с уступчивым типом поведения и в *первом*, и в *третьем* классе чаще других групп предпочитали индивидуально-домашнюю форму обучения, а не коллективные классные занятия. Такое противоречие, на наш взгляд, означает предпочтение *индивидуальных форм значимой деятельности*, затрудненность в достижении желаемого результата при коллективном общении и вместе с тем *особый интерес* не к деловым, а к *личностным формам общения*.

Уступчивые школьники также больше, чем учащиеся иного поведенческого типа, придают значение преподавателю: среди них ни один не согласился на замену педагога другим лицом. Когда же речь шла о пятерке, то они стремились получить «5»

прежде всего как свидетельство их соответствия общественным требованиям, а не как символ отличной учебы. Например, первоклассник Костя К. свой отказ от иных форм вознаграждения (сладостей, развлечения, благодарности и т. д.) обосновал вполне «взрослыми» аргументами: «Я только закажу пятерку – и все... Торт зубы портит, а поездка... Нет, загорает, кожа портится...» Таким образом, интерес к результатам обучения, выраженным в отметках, имеет у первоклассников уступчивого типа не познавательную, а опять-таки социальную окраску.

Примечательно, что и *первоклассники*, и *третьеклассники* уступчивого типа поведения *обращались к образу социальных и близких взрослых чаще детей остальных групп*, считая нужным изобразить их на рисунках «Я в школе» и «Я дома». *Третьеклассники* данного поведенческого типа также продемонстрировали значимость школьной жизни и отношений внутри класса. В качестве примера можно привести слова Бори Р. о том, что ему «школьная обстановка нравится, нравится этот класс, а когда другие в классе командуют», ему не нравится. По показателю общего положительного отношения к школе данная группа была единственной, дававшей только позитивные ответы.

Но школа заполняет жизнь этих детей полностью, и, как свидетельствовало большинство ответов, данных ими, по методике Т.А. Нежновой, в основном у них нет других интересующих их занятий.

При высоком уровне развития широких социальных мотивов лишь в единичных ответах проявился интерес уступчивых *третьеклассников* к определенной области знаний. В качестве любимых предметов были названы математика, природоведение, английский язык. Отсутствие интереса к способам познания подтверждает свойственную возрасту слабую обобщенность учебных мотивов, к тому же не преодоленную в преддверии среднего школьного звена. Только один ученик уступчивого типа поведения говорил о своем интересе к способам получения знаний, к их познавательному содержанию: «...люблю, когда учительница дает замысловатые задачки, люблю с разными *иксами*, уравнения. Нравится более познавательное» (из протокола Димы Т.). Поэтому не удивительно, что лишь несколько *третьеклассников* уступчивого типа поведения желали получить высокую оценку в награду, остальные предпочли бы поездку и благодарность родителям. Таким образом, стимулы в виде отметок для поощрения познавательных интересов здесь будут малодейственными, а в школе они применяются чаще всего.

В итоге большая часть учащихся уступчивого типа поведения

относится к ученикам со средним уровнем успеваемости, а такой учебно-познавательный мотив, как интерес к способам получения новых знаний, у них практически не отслеживается.

У школьников с уступчивым типом поведения отмечен самый высокий из трех групп показатель эмоционального отношения к школе, причем значительно превышающий аналогичный показатель у других детей с характерологическими особенностями (проективная рисуночная методика «Я в школе»/«Я дома»).

На всех рисунках уступчивых первоклассников присутствовала тема урока, что говорит в пользу общего серьезного отношения детей к учебным занятиям. Рисунки детей уступчивого типа поведения насыщены предметами школьного быта, детализированы (вплоть до надписей на доске и заголовков учебников). На них всегда есть персонажи, активно участвующие в учебном процессе: идущие к доске отвечать, переписывающие задания, слушающие объяснения. Таким образом, в работах уступчивых детей отмечается не просто значимость школьной жизни, но и готовность активно в ней участвовать. Вместо свойственного возрасту снижения общего положительного отношения к школе в период начального обучения (от первого класса к третьему) ученики уступчивого типа поведения показали, напротив, позитивное отношение к ней. Данный факт следует отнести за счет действия характерологических особенностей, поскольку и *первоклассники* (спустя год, во 2 кл., также), и *третьеклассники* выделились в данном плане среди других групп детей со своеобразием характера. Лишь в среднем звене у *пятиклассников* уступчивого типа было отмечено уменьшение этого показателя.

Поскольку в младшем школьном возрасте эмоции играют особую положительную роль в формировании учебной мотивации, данная характерологическая группа в силу индивидуальных особенностей обладает как благоприятными, так и уязвимыми для развития мотивационной сферы сторонами. Эмоционально относясь к учебной деятельности, дети легко включаются в нее и чувствительно реагируют на изменения в эмоциональной атмосфере. Примечательно, что у *первоклассников* с уступчивым типом поведения показатель эмоционального отношения к дому был равен показателю отношения к школе, что опять-таки свидетельствовало в пользу позитивного отношения к учебе. Но именно среди этих детей, в отличие от других групп, и *первом*, и в *третьем* классе преобладали средние по успеваемости ученики. Таким образом, можно сделать вывод, что у школьников уступчивого типа наиболее развиты социальные мотивы, однако

из-за повышенной чувствительности детей к общению со сверстниками они ослабевают при переходе в среднее звено. Поэтому мотивационная система уступчивых школьников достаточно уязвима, зависима от складывающихся в процессе учебы межличностных отношений.

Зависимость уступчивых школьников от межличностных отношений обнаружилась и в сфере самооценки. Характерологические особенности усиливали и подчеркивали у них свойственные возрасту тенденции: у *первоклассников* уступчивого типа отчетливо проявилась ориентация на мнение авторитетных взрослых, у *третьеклассников* — на оценки сверстников. В обоих случаях показательной была сама зависимость самооценки от позиции окружающих.

Уступчивые *первоклассники*, так же как и первоклассники доминирующего и отстраненного типа поведения, показали слабую дифференциацию частных самооценок, расхождение между собственной оценкой и более низкой оценкой с точки зрения сверстников. Вместе с тем по сравнению со сверстниками доминирующего типа поведения они имели *достаточно высокую самооценку*, близкую к самооценке первоклассников с отстраненным типом поведения. Только у них самооценка по модификации методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн достигала по отдельным субшкалам максимальной величины – 1 балла. Этот факт можно рассматривать как благоприятное начало на старте школьной жизни. «Запас» в позитивном самооценивании объясняется тем, что в дошкольном детстве взрослые одобряют поведение послушных и исполнительных детей. Соответственно в опыте уступчивого ребенка нет значительных нареканий и критических отзывов, даже если родители и недовольны им как таковым.

Но среди сверстников детям с уступчивым типом поведения утвердиться сложно: они чувствительны, остро воспринимают грубость. С их точки зрения, уступать тем детям, которые менее вежливы и воспитанны, несправедливо. Поскольку другим способом взаимодействия, помимо уступчивости, дети практически не располагают, им приходится не только отказываться от собственных притязаний, но и искать оправдание себе, когда они уступают более настойчивым ровесникам. Не удивительно, что у детей с уступчивым типом поведения, как и у их сверстников из группы отстраненного поведения, существует значительное и безусловно *болезненное расхождение между собственным представлением о себе и тем, как их могут оценить одноклассники*. Так, в частности, у них количество собственных отрицательных оценок составляет 2 %, а количество

отрицательных оценок от лица сверстников – 29 % от их общего числа.

Анализ результатов по отдельным субшкалам модификации методики Дембо – Рубинштейн показал, что первоклассники с уступчивым типом поведения считают своими сильными сторонами внимание, послушание, умение писать диктанты и решать задачи, а также выше оценивают себя по субшкале «хороший ученик», поскольку для учителей и родителей первоклассников самыми привлекательными являются качества хорошего ученика. Интересно, что высокие баллы поставила себе здесь даже школьница, не справляющаяся с учебной программой.

По методике изучения дифференцированной самооценки С. Хартер дети уступчивого типа поведения также продемонстрировали оптимистический взгляд на свое положение в школе.

Выяснилось: они более, чем школьники из других групп, уверены, что быстро выполняют домашнее задание, долго помнят изученный материал и быстро понимают прочитанное (по всем перечисленным пунктам дети набрали максимальный балл «4»). И здесь опять-таки самую высокую оценку поставила себе девочка, с трудом успевающая по программе. Такая **неадекватность в оценивании сугубо школьных успехов**, проявившаяся по обоим методикам изучения самооценки, свидетельствует, что данная сфера оценивания относится к особо значимым, и уступчивые школьники дорожат своей репутацией (прежде всего в области учения).

Интересно, что учителя, выступавшие в роли экспертов, отмечали способность детей данной группы отвлекаться на уроке. Такое несовпадение реального поведения учащихся уступчивого типа поведения и детских представлений о том, как их воспринимают преподаватели, может вызывать непонимание со стороны школьников, когда им делают замечания.

Ниже всего они оценили себя по таким субшкалам, как «хороший» и «добрый», поскольку, болезненно переживая всякое противостояние и враждебность, требовательны по этим, особо значимым для них критериям. Кроме того, ориентированные на соблюдение норм и, следовательно, на авторитет учителя, они могут придавать меньшее значение тем качествам, которые проявляют в отношениях с одноклассниками. Как известно, по возрастным показателям общение со сверстниками в первом классе в целом еще не имеет глубины и избирательности, контакты детей носят поверхностный характер.

Одновременно *первоклассники* с уступчивым типом поведения считают, что и сверстники чаще признают их как «примерных

учащихся» и ниже всего ставят их как «надежных товарищей» и неунывающих людей. Такая гипотетическая оценка от лица сверстников еще раз показывает, что их критерии поведения соответствуют требованиям взрослых.

При обследовании по методике С. Хартер по субшкале компетентности в общении со сверстниками дети с уступчивым типом поведения уверены, в отличие от детей с другими характерологическими особенностями, что нравятся всем, а не только тем, кто их близко знает, и что с ними легко можно подружиться.

По субшкале компетентности во внеурочной деятельности они единогласно делают выбор в пользу получения хорошей отметки при неумении играть, а не в пользу хорошей игры и плохих отметок, опять-таки отличаясь такой учебной самоотверженностью от доминирующих и отстраненных первоклассников. При этом они предпочитают знакомые, а не новые игры.

По субшкале общего самопрятия *первоклассники* с уступчивым типом поведения считают, что они все делают замечательно, и *очень хотят быть такими, как все* (три самых низких балла по выборке за стремление к нестандартности). Однако им явно *не хватает похвалы и одобрения*: среднее значение их баллов по заданию «часто/редко говорят, что они хорошие» было низким и почти совпадало с показателем детей доминирующего типа поведения, которых наказывают гораздо чаще.

Это говорит о том, что все силы уступчивых школьников направлены на то, чтобы нравиться, не выделяясь среди других и не отличаясь от окружающих, но степени примерности, которой они достигали раньше, в дошкольном детстве, теперь добиться трудно. Отсюда – и неудовлетворенность межличностными отношениями, и **ожидание похвал, и повышенная потребность в одобрении.**

Третьеклассники уступчивого типа поведения оказались объективнее и адекватнее по отношению к самим себе (модификации методики измерения самооценки Дембо – Рубинштейн), чем остальные учащиеся с намечающимися характерологическими особенностями. Но изучение их самооценки по методике С. Хартер показало самый низкий уровень самопрятия. В частности, по всем субшкалам завышенные самооценки встречались у них реже, чем в других

группах.

В отличие от первоклассников *третьеклассники* выше всего оценили себя по такому качеству, как «добрый», поставив за него максимальные баллы. Кроме того, они считают, что являются «хорошими друзьями» и «послушными детьми». Названные достоинства проявляются прежде всего в сфере межличностных отношений, т. е. она является для этих детей наиболее значимой, и здесь они, как считают, наиболее успешны. *Критично отнеслись* третьеклассники данной группы к *собственной внешности*: по субшкале «красивый» выставлен «нулевой» балл. Низкие оценки стоят также по субшкалам «внимательный» и «хорошо пишу диктанты», что говорит о *неуверенности в школьных делах*. Учебные субшкалы «хороший ученик», «хорошо решаю задачи» и «хорошо пишу диктанты» выявили различие между *третьеклассниками* с уступчивым типом поведения и доминирующими и отстраненными учащимися: уступчивые школьники ниже оценивают себя в этой сфере. Во-первых, потому что их учебная мотивация отличается социальной направленностью, а не познавательной. Во-вторых, обладая способностью лучше понимать позицию другого человека, тем более позицию значимого взрослого – учителя, эти школьники остро чувствуют свое несоответствие идеалу примерного ученика, если у них что-либо не получается.

Также отличались оценки *третьеклассников* с уступчивым типом поведения, выставленные ими от лица сверстников, от оценок первоклассников той же группы: у них не было ни одного отрицательного результата по отдельным субшкалам, и здесь их положение было благополучнее, чем у остальных третьеклассников с намечающимися характерологическими особенностями. Более того, они были убеждены, что за *готовность прийти на помощь* ровесники поставят им максимально высокий балл, а также отметят их по субшкалам «приятный», «способный» и «неунывающий». При этом независимость, привлекательность и степень соответствия примерному ученику были оценены наиболее низко – «-» баллов.

Иными словами, дети осознают, что их уступчивость воспринимается как отсутствие собственного мнения, чувствуют, что с ними меньше считаются, хотя и ценят за поддержку и верность.

У детей из данной группы по субшкале познавательной компетентности более низкие результаты за задание, где имеются в виду формы классных работ. Это подтверждает, что в школьной

атмосфере они чувствуют себя менее уверенно, чем дома.

Хотя по субшкале компетентности в общении со сверстниками школьники с уступчивым типом поведения оценили себя ниже остальных, учителя, напротив, по аналогичной шкале «Методики социально-психологической адаптации детей к школе» поставили им самые высокие баллы.

Это говорит о том, что *педагоги не замечают внутренней неудовлетворенности уступчивых третьеклассников отношениями со сверстниками*. Оно и не удивительно, поскольку конфликтов нет, дети внешне не обидчивы и держатся рядом с одноклассниками. Таким образом, здесь проявилась общая тенденция детей с уступчивым типом поведения к *принижению собственных достоинств, повышенной самокритичности*.

Не случайно, например, по субшкале общего самопрятия за задание в котором требовалось выбрать утверждение, всегда ли они поступают правильно или иногда ошибаются, данные учащиеся показали наименьший результат среди других групп. Однако не сомнения и уступчивость школьников являются причиной низкой по сравнению с другими группами самооценки в сфере общения со сверстниками. Ведь учителя, напротив, считают их наиболее успешными. Дело в том, что ученики с уступчивым типом поведения сами не стремятся быть всеобщими приятелями. Осуществляя выбор между утверждениями «охотно играю со всеми» и «не люблю играть со всеми», они также набрали самый низкий балл.

Чаще выбирают не они, чаще выбирают их, и необходимость уступать чужому выбору и чужим желаниям не может не сказываться на уровнях самооценки во всех сферах.

Так, анализ результатов уступчивых учащихся по субшкале компетентности во внеурочной деятельности подтвердил, что их медленнее выбирают в команду, они больше любят наблюдать за игрой, чем участвовать в ней, что даже поручения учителя им нравятся меньше, чем остальным детям с намечающимися характерологическими особенностями.

По субшкале общего самопрятия эта *общая неуверенность* становится полной, поскольку почти по всем заданиям среднее значение показателей у школьников с уступчивым типом поведения ниже, чем у других, и что подтверждает, как болезненно они переживают неудачи, поскольку, например, имеют меньше оснований, чем другие группы, считать, что им

делают замечания. Учителя по субшкале «Поведение на уроке» («Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе») выставили им самый высокий балл, превышающий результаты детей доминирующего и отстраненного типов поведения. Тем не менее школьники из данной группы за задание, где был выбор между утверждениями о детях, «которым часто делают замечания по поведению» и «которых часто хвалят за хорошее поведение» поставили себе опять-таки самые низкие оценки.

Обобщая результаты, можно обрисовать намечающиеся ценности детей, в соответствии с которыми они строят **образ собственного Я**: сначала следование традиционным правилам, которые закладывают школа и учитель. Затем, к окончанию начальных классов, для них более значимым становится мнение одноклассников. Им больше, чем другим, необходимы доброжелательность, симпатия, поощрение. Этих детей больно задевает грубость, им тяжелее приспособиться к среде, в которой можно столкнуться с недоброжелательством. В первом классе неуверенность приводит к неадекватности и приукрашиванию своего положения, в третьем – к самокритичности и принижению собственных достоинств. Учащимся с уступчивым типом поведения недостает любознательности, инициативы, независимости от отношения к ним окружающих, поэтому у их самооценка потенциально уязвима.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Перечислите главные проблемы младших школьников уступчивого типа поведения.
2. Есть ли гендерные различия в поведении уступчивых детей?
3. Чем отличаются уступчивые первоклассники от третьеклассников с тем же типом поведения?
4. Как влияют общевозрастные закономерности развития на формирование уступчивого типа поведения?
5. Поддается ли поведение уступчивых детей коррекции?

2.3. Доминирующий тип поведения

Школьники доминирующего типа поведения в первую очередь попадают в «группу риска» и приобретают репутацию «трудных» учеников. Уже в начальной школе преподаватели жалуются на их неуправляемое поведение и способность дезорганизовать одноклассников. Однако тип доминирующего поведения может проявляться в разнообразных формах, и некоторые его виды способны производить вполне благоприятное впечатление. Так, учителя не только жаловались на нарушения дисциплины детьми доминирующего типа поведения, но и нередко пытались выдвинуть их на лидирующие позиции в классном коллективе: назначали старостами, командирами группы. Эта «двойственность» объясняется тем, что доминирующие дети активнее своих сверстников и, как правило, в курсе всех событий, происходящих в классе.

Экспериментальное исследование показало, что, хотя группы доминирующих *первоклассников* и *третьеклассников* значительно различались, проблемы у этих детей были общими.

У *первоклассников* преобладали откровенно агрессивные формы поведения: они грубили взрослым и сверстникам, дрались с одноклассниками, вызываясь влиять на уроках.

Третьеклассники чаще предпочитали скрытые формы воздействия: подчеркивали собственные достоинства, стремились выделиться на общем фоне или завладеть инициативой в совместной деятельности с другими детьми. Ведущий мотив, свойственный детям данной группы, – мотив самоутверждения. У *третьеклассников* он проявлялся менее ярко и выпукло. Поскольку в данной выборке большинство из них выросло в семьях, чей образовательный и культурный уровень выше, чем у доминирующих *первоклассников*, можно сделать вывод, что доминирующее поведение больше, чем уступчивое и отстраненное, зависит от возраста ребенка и социального опыта, полученного им в семье.

Так, в сфере общения при обследовании по фрустрационной методике С. Розенцвейга *первоклассники* отдавали предпочтение экстрапунитивным, или внешненаправленным, реакциям самозащитного типа, которые преобладали у них и в отношениях со взрослыми, и в отношениях со сверстниками, т. е. доминирующие *первоклассники* были особенно конфликтны.

Показатель агрессивности достигал у них наибольшей величины среди трех поведенческих групп с

характерологическими особенностями – 6,1 балла. Ответы этих школьников содержали угрозы, обвинения, упреки и вместе с тем прямые, «лобовые» попытки добиться своего, которые не позволяли детям доминирующего типа найти разумный выход из трудной ситуации. Враждебность по отношению к взрослому выражалась по-разному: от формы откровенной, примитивной вербальной агрессии («Сама вымой!», «Ну и что, что у меня руки грязные!») до скрытого негативизма, который проявлялся в повторяющих отрицаниях «нет», «ничего».

Для преодоления собственной враждебности школьникам обеих возрастных выборок приходилось прибегать к *трансформации агрессии* (выявлено с помощью методики С. Розенцвейга), что проявилось у них сильнее, чем у школьников уступчивого и отстраненного типа поведения.

Третьеклассники доминирующего типа поведения, хотя и имели высокий показатель агрессивности (3,6 балла), одновременно продемонстрировали практически равный ему показатель трансформации агрессии (3,5 балла) и потребностно-упорствующие реакции (8,6 балла), направленные на достижение цели.

Третьеклассники доминирующего типа поведения в ситуациях общения со взрослыми чаще всего использовали интропунитивные, или внутринаправленные, реакции эгозащитного типа, когда дети, испытывая давление взрослого, занимают оборонительную позицию и либо признают свою вину, либо преднамеренно не замечают внутреннего дискомфорта. Они предпочитают извиняться, а не грубить взрослому. Несогласие, протест, которые остаются где-то в глубине, прорывались в недовольных фразах: «Я хочу пойти с вами [побыть один и т. д.]», или «А мне хочется!», или «Мама, цветы для того и созданы, чтобы стоять в воде и украшать стол!» (из протокола Кати Г.).

Накапливающаяся подавляемая агрессия обычно проявлялась в сфере общения со сверстниками. Поэтому среди учащихся доминирующего типа преобладали дети малообщительные, даже отвергаемые, или со средним уровнем общения (методика «Мой круг общения»).

У *первоклассников* этой группы особенно часто отмечались проблемы в общении со сверстниками: отсутствие друзей (как сказал Гера Т., «лучший друг – телевизор»), враждебные отношения и конфликтность («Он нам помогал с третьеклассниками разбираться», – рассказывал Слава Л.

о лучшем друге). В их рассказах часто звучали недружелюбные, агрессивные нотки: «Вечно считает, что он самый сильный. Мне приходится защищаться» (из протокола Славы Л.), «Играем в войну, я выигрываю» (из протокола Максима Е.), «Одна девочка обозвалась на меня: «Чучело огородное...» А я сказала на нее: «Посмотри, какая ты вся!» (Алиса Ш.).

Третьеклассники, напротив, были немногословны, когда речь заходила о сверстниках. Лишь одна девочка из группы доминирующих третьеклассников, инициатор и лидер в играх, не просто рассказала о восьми (!) подружках и приятелях, но и еще и бегло охарактеризовала свое общение с каждым из них. Однако, как выяснилось, ее лидерство большинством детей не признается и далеко не все ее «друзья» считают себя таковыми. Остальные *третьеклассники доминирующего типа* не могли похвалиться расположением одноклассников и чаще упоминали о любви к природе, к животным, путешествиям, чтению, чем говорили о взаимоотношениях со сверстниками. Среди форм и тем общения дети из данной группы называли следующие: подвижные игры, увлечение велосипедом, разговоры об уроках, разговор на общие темы, об НЛО и страшилках и т. д. Этот перечень отражает обедненность отношений со сверстниками и недостаточный интерес к другому человеку как таковому, отсутствие форм внеситуативно-личностного общения.

Применение фрустрационной методики С. Розенцвейга показало, что в общении со сверстниками у *первоклассников* данной группы 51 % всех реакций составили экстрапунитивные, или внешнеобвинительные, реакции самозащитного типа и совершенно отсутствовали интропунитивные, или самообвинительные, реакции препятственно-доминантного типа. Это подтверждает концентрацию детей на том мотиве, который лежит в основе их поведения – мотиве самоутверждения, его напряженность и силу. Отсюда – повышенная агрессивность, которая возникает в конфликтных ситуациях и часто выливается в насмешки, издевки. Так, на справедливое требование вернуть чужой велосипед они отвечают: «Ха-ха-ха! Ни за что!» или «Ишь чего захотела!» О том, как ровесники реагируют на подобное поведение, можно было судить по ответу мальчика, который в соответствии с содержанием картинки пытался выяснить, почему его не хотят пригласить на день рождения: «Потому! Ты всегда мешаешь, когда приходишь на мой день рождения» (из протокола Максима Е.). В ситуации отказа на просьбу быть принятыми в игру эти дети обычно настаивают на своем желании: «Ну, пожалуйста, я от вас не отстану!» – или грубят: «Ну и что! Я мал, но умен, а ты большой и глупый!» (из протокола Поли С.).

У *третьеклассников* доминирующего типа также наблюдался перевес откровенно агрессивных форм реагирования. Но агрессия этих детей имела свою особенность: проявлялась тогда, когда они считали, что их как-то принизили. Например, они не могли смириться с победой партнера в игре: «В следующий раз я выиграю!» (Дима А.), «В любом случае это первый кон, мне нужно отыграться!» (Катя Г.). В ситуации, когда с ними не хотели играть, объясняя это возрастом, школьники доминирующего типа поведения не отступали: «Мал, да зато удал!» (Игорь З.), «И все же давайте поиграем. Я уйду, если вам не понравится со мной играть» (Катя Г.).

В условиях совместной игры во время экспериментальной ситуации доминирующие *первоклассники* держались подчеркнуто независимо: говорили громким, уверенным тоном, стремились распоряжаться и указывать остальным членам команды, что им делать. Они вмешивались в деятельность других детей, выхватывали у одноклассников карандаши и бумагу, бесцеремонно высказывали к доске, устраивали там потасовки.

При этом доминирующие *первоклассники* практически не пользовались формами отстраненного поведения, хотя они прибегали к уступчивому поведению, если в игру вмешивался учитель или другой ребенок доминирующего типа. Таким образом, *первоклассники* доминирующего типа поведения либо подчиняли других, либо подчинялись сами. Примечательно, что во *втором классе* они, напротив, снизили, по сравнению с уступчивыми и отстраненными детьми, показатель доминирования и стали пользоваться формами главным образом отстраненного поведения. Однако, поскольку в одиночестве такие дети быть просто не могут, они, как только дистанция по отношению к одноклассникам увеличивалась, вновь начинали искать общества сверстников.

У *третьеклассников* при проведении экспериментальной ситуации ведущий вектор – доминирование – проявился в меньшей степени, чем уступчивое поведение. В условиях коллективной игровой деятельности откровенного агрессивного поведения среди *третьеклассников* данной группы не наблюдалось, хотя они чаще навязывали свое лидерство, чем получали его от сверстников. Вежливость и уступчивость доминирующих *третьеклассников* объяснялись тем, что в силу семейного воспитания они высоко ставят статус в группе и дорожат своей репутацией.

Примером активного поведения, в основе которого содержится мотив самоутверждения, можно считать поведение

Доминирующий тип поведения. После инструкции экспериментатора, которую Ира выслушала, сидя за своей партой, к ней подошла подруга. Ира, охотно и весело взяв ее за руку, присоединяется к еще двум девочкам, сидящим за последней партой. Она одета в джинсовый костюм, поперек лба повязана лента. Девочка держится размашисто, подобно сверстникам-мальчикам. В то время как члены ее команды рисуют, Ира то подсаживается к ним за парту, то встает и оглядывается по сторонам, то присаживается на корточки около общего стола. Она следит за происходящим, но словно не решается подключиться к работе других, не знает, как заявить о себе в команде. Движения неловкие, даже неуклюжие. Постепенно становится все более активной, старается усовершенствовать рисунок, но не встречает того внимания, на которое рассчитывает. Возбужденно пытается убедить других в чем-то, но ее прерывают. Начинает скучать, замолкает, спустя какое-то время подходит к учителю и спрашивает, как пишется слово «ужасы». Возвращается, что-то говорит девочкам. Следует быстрый обмен репликами – и рассерженная, красная Ира быстро пересекает класс и вновь садится за собственную парту, спиной к остальным. Что-то чертит на бумаге. К ней подходит подруга, и, переговорив, они опять возвращаются к своей команде. Однако в момент выступления Ира к доске не выходит, совершенно не слушает, а что-то поспешно дорисовывает на своем листе. Сама объявляет: «Сейчас будут «Ужасы!» [«Ужасы» – название программы. – *Прим. эксперимен татора*]. Выводит подругу к доске. Их всего двое, но зато – своя, собственная команда! Стоит боком, запинаясь, руки в карманах, и все-таки ведет программу, задавая вопросы подруге. Выступив, садится перед импровизированной сценой на пол, жует в одиночестве жвачку, пуская пузыри и наблюдая за остальными командами.

Ее поведение было оценено следующим образом:

формы уступчивого поведения:

подчиняется условиям других – 1 балл;

стремится к сотрудничеству – 0 баллов;

подражает другим – 0 баллов;

активный исполнитель – 0 баллов;

предпочитает коллективную игру индивидуальной – 3 балла;

повышено доброжелателен – 0 баллов;

соглашается на «вторые» роли – 0 баллов;

согласует свои действия с другими – 0 баллов;

ориентирован на общую победу – 0 баллов;

хорошее расположение духа – 0 баллов;

$\Sigma = 4$ балла;

формы доминирующего поведения:

самостоятельность действий – 4 балла;

распоряжается общими принадлежностями – 0 баллов;

командует – 3 балла;

стремится произвести впечатление – 4 балла;

вмешивается в действия других – 3 балла;

навязывает свое мнение – 4 балла;

импульсивен – 4 балла;

элементы агрессии (тон, речь, рисунок и т.д.) – 4 балла;

ориентация на успех – 5 баллов;

отвержение/неприятие со стороны детей – 3 балла;

$\Sigma = 34$ балла;

формы отстраненного поведения:

тревожность, беспокойство – 0 баллов;

не сразу включается в игру – 0 баллов;

легко упускает возможности – 0 баллов;

безучастный вид – 0 баллов;

предпочитает индивидуальные формы игры – 0 баллов;

молчаливость – 0 баллов;

изготовление собственного продукта – 3 балла;

равнодушие к результату – 0 баллов;

скованность, пассивность – 3 балла;

роль наблюдателя – 0 баллов;

$\Sigma = 6$ баллов.

В этой поведенческой линии многое сглаживается благодаря знанию правил поведения, однако вполне очевидна потенциальная и во многом скрытая агрессивность девочки, ее стремление доминировать, которое приходит в противоречие с желанием играть. Она хочет принять участие в коллективной игре, иначе не вернулась бы в команду. Однако еще больше Ира хочет того, чтобы был принят именно ее план выступления, и в итоге разбивает команду на две части, ни одна из которых не станет победительницей.

Примечательно, что спустя год в игровой экспериментальной ситуации и во втором, и в пятом классе дети доминирующего типа поведения показали снижение показателя доминирования, что подтверждает возможность коррективки ведущего поведенческого вектора благодаря стремлению младших

школьников к общению со сверстниками.

Желание превосходить других оказало свое влияние и на формирующуюся мотивационную систему учащихся с намечающимися характерологическими особенностями. Обследование по методике «Беседа об отношении к школе и учению» показало, что у детей данной группы здесь проблем больше, чем у школьников уступчивого и отстраненного типа поведения. У доминирующих *первоклассников* и *третьеклассников* средний суммарный показатель отношения к школе и учению был ниже, чем у уступчивых и отстраненных детей (разрыв в баллах был особенно значительным в *первом* классе). *Первоклассники* доминирующего типа выделялись **широкими социальными мотивами**¹, поскольку среди мотивов учения прежде всего называли необходимость быть грамотными. При этом им была свойственна дошкольная **игровая мотивация**: говоря о школе, дети вспоминали о зеленых попугайчиках, черепашках Ниндзя, подвижных играх на перемене. Отсутствие познавательной мотивации также подтверждают следующие высказывания: «Хочется на перемене отдохнуть, а здесь все уроки», «Из основных уроков мне нравится чтение, а из нормальных – бассейн» (из протокола Поли С.). Школьники этой группы свободно говорили о нарушении нравственных норм: они считают, что можно обмануть учителя, отпросившись с урока и проболтав с другом в коридоре (Гера Т.); можно стянуть ключ у мамы из-под носа, можно разбить окно, чтобы выбраться из дома и убежать в школу (Поля С.). А если мама против, ее, как объяснил Костя З., можно «переговорить».

Третьеклассники доминирующего типа отличались от других школьников с намечающимися характерологическими особенностями тем, что предпочитали коллективные занятия в классе другим видам обучения. Все они ради общения с одноклассниками отказались от индивидуальных посещений учителя. Игорь З., неоднократно дравшийся со сверстниками, тем не менее, объясняя желание посещать школу, говорил: «В классе очень хорошо, можно все радости сказать, высказаться, поиграть с друзьями на перемене. А дома пришел, поел, сделал уроки и – спать». При этом доминирующие школьники часто признавались, что предпочли бы школу, где нет строгого соблюдения дисциплинарных правил.

Помимо желания общаться с ровесниками, доминирующие учащиеся отказывались от индивидуальных занятий из-за особого отношения к преподавателям. Большинство из них говорили о своих учителях однозначно: либо полностью одобряя педагога, либо недоброжелательно отзываясь о них. Так, например, Ира К.

лаконично заявила: «Мне не нравится заниматься с посторонним человеком. У меня есть одна учительница – Ирина Сергеевна».

Дети именно этой группы способны безоговорочно признавать авторитет учителя, и это создает возможности для вовлечения их в процесс учения. Вместе с тем при развитой социальной мотивации они уязвимы в сфере отношений: изменятся отношения с одноклассниками, поменяется учитель – и их настрой на школу и учебу пропадет.

Выполнение рисунка «Я в школе» показало расхождение между понимаемыми и реально действующими учебными мотивами доминирующих детей. На рисунках их внимание почти всегда было сосредоточено на малозначительных, далеких от учебы предметах: занавесках, цветах, лампочках на потолке, деталях одежды, изображении столовой. При этом они любят, даже «обожают отвечать у доски», поскольку это позволяет привлечь всеобщее внимание. Доска является таким местом в классе, где ученик виден всем, и она часто становилась центральным компонентом на рисунках «Я в школе»/«Я дома» и у *первоклассников*, и у *третьеклассников* доминирующего типа. Особенно выразительным был рисунок, состоящий из двух частей: заключенное в рамку изображение неубранной классной комнаты после занятий и профиль мальчика, автора рисунка, разглядывающего свой класс сбоку, со стороны (см. Приложение 9, рис. 5, 6).

В итоге по методике «Я в школе»/«Я дома» дети доминирующего типа и в *первом*, и в *третьем* классе имели самый низкий суммарный показатель отношения к учению. У доминирующих *первоклассников* он был почти в два раза меньше, чем у детей других поведенческих групп. Показатель эмоционального отношения к школе у них был также ниже, чем у отстраненных и уступчивых школьников почти в три и четыре раза соответственно. Кроме того, при выполнении рисунка «Я дома» доминирующие *первоклассники* чаще отдавали предпочтение изображению игровой деятельности и также чаще выполняли первым именно рисунок «Я дома», а не рисунок «Я в школе». Они реже других изображали одноклассников и учебные занятия. Таким образом, можно сделать вывод, что теплых отношений со сверстниками у большинства из них нет, как нет и познавательных интересов, что значительно осложняет школьное обучение в самом его начале.

Привязанность к дому отличала большинство доминирующих *третьеклассников* от *первоклассников* той же группы. Именно

семья сформировала у них представление о собственной незаурядности, культивируя и превознося определенные свойства ребенка.

«Выдающиеся» качества в ребенке обычно «открывали» его честолюбивые родители. Так, если у мамы-певицы (семья Кати Г.) и папы, телевизионного работника, дочь была несколько полновата, то о ее усиленных занятиях аэробикой и танцами они говорили как об увлечении искусством, как о стремлении к эстетическому развитию. Соответственно, на рисунке «Я дома» Катя Г. изобразила себя тоненькой, стройной, в гимнастическом костюме. Однако следует признать заслугу семьи в том, что Катю среди одноклассников отличали артистизм, гибкость в общении со взрослыми, общительность. Девочка вполне адаптирована и готова бороться за авторитет и положение в школьном коллективе.

Подобное высокое самоприятие свойственно почти всем доминирующим третьеклассникам по сравнению с другими детьми с намечающимися характерологическими особенностями (методика С. Хартер, направленная на измерение дифференцированной самооценки в младшем школьном возрасте).

В целом и у других детей доминирующего типа поведения **прекрасно развиты качества, поощряемые семьей**. К этим качествам можно отнести сдержанность и немногословность в серьезных делах, самостоятельность в бытовых вопросах, практичность, которая особенно свойственна детям доминирующего типа. Как правило, если семья поощряет аккуратность, они легко привыкают следить за чистотой в доме, любят наводить порядок и поддерживать его. Так, рисунки одной из третьеклассниц «Я дома»/«Я в школе» представляли собой изображение комнаты до и после уборки и назывались «Так было» и «Так стало». Подобное отношение к семье и ее требованиям наводит на мысль, что школьным педагогам необходимо опираться на сильные стороны в семейном воспитании и не допускать конфронтации с родителями ребенка.

По контрасту с третьеклассниками, имевшими самую высокую самооценку среди детей с намечающимися характерологическими особенностями, *первоклассники* доминирующего типа продемонстрировали самую низкую самооценку. Противоположными у этих возрастных групп также оказались самооценки по субшкале «самостоятельность» (модификация методики изучения самооценки Дембо –

Рубинштейн): у *первоклассников* низкие, у *третьеклассников* высокие². Кроме того, *первоклассники* низко оценили у себя такие качества, как «умный», «хороший друг» и умение «хорошо решать задачи». Таким образом, низкие оценки были поставлены там, где дети испытывают наибольшие ограничения (субшкала «самостоятельный»), чаще сталкиваются с недовольством сверстников (субшкала «хороший друг») и, тяготясь интеллектуальными занятиями, не блещут в учебных заданиях («умный», «хорошо решаю задачи»). Общее низкое самоприятие подтвердилось по методике С. Хартер, где доминирующие *первоклассники* поставили себе самые низкие баллы.

Ниже всего доминирующие *третьеклассники* оценили себя по субшкале «красивый». Вместе с тем они считают себя «веселыми» и склонны видеть свою сильную сторону в «самостоятельности», несмотря на то что по субшкале «послушный» вполне объективно выставили себе «нулевой» балл, отражающий недовольство взрослых поведением детей данной группы.

Данные результаты подтверждаются второй частью модифицированной методики Дембо – Рубинштейн, когда дети оценивали себя по синонимичным шкалам с **позиций своих** одноклассников.

У *первоклассников* самооценки и оценки с позиций сверстников больше соответствовали друг другу по величине, чем у *третьеклассников*. Причем по некоторым субшкалам у *первоклассников* собственная оценка оказывалась ниже, чем оценка с позиций сверстников. У *третьеклассников* доминирующего типа наблюдалась только одна тенденция: самооценки превышали оценки с позиций сверстников.

С точки зрения *третьеклассников* доминирующего типа, у которых заниженные оценки (с позиций сверстников) составляют подавляющее большинство, одноклассники прежде всего не признают за ними независимости, не ценят их учебных успехов и считают их недисциплинированными. Такие результаты говорят о том, что доминирующие *третьеклассники* также сталкиваются с ограничениями собственной активности, с противодействием их напору и рассматривают это противодействие как недооценку их достоинств.

Хотя среди детей доминирующего типа поведения преобладали среднеуспевающие школьники, именно доминирующие учащиеся были более уверены в себе и поставили наиболее высокие среди детей с намечающимися характерологическими особенностями баллы за познавательную компетентность (методика С. Хартер).

Анализируя собственные взаимоотношения со сверстниками, *первоклассники* данной группы, как и отстраненные учащиеся, отметили, что больше нравятся тем, кто знает их близко, в то время как *третьеклассники* с доминирующим типом поведения более других убеждены, что нравятся всем, а не только близким людям. По методике С. Хартер *первоклассники* выбирали ответ, согласно которому им редко говорят, что они хорошие.

При этом, несмотря на то что учителя выставили половине из них высшие баллы за успешность социальных контактов, они утверждали, как и отстраненные дети, что с ними подружиться труднее, чем с остальными. Это свидетельствует о наличии проблем, которые существуют у детей, но оказываются вне поля зрения педагогов. Действительно, поведение подвижных, импульсивных школьников, настаивающих на своем, не может не вызывать негативной реакции одноклассников, но преподаватели часто видят на поверхности лишь шумные детские игры.

Кстати, дети доминирующего типа гораздо меньше, чем их одноклассники, стремятся к общим играм, хотя игровая деятельность, как показало обследование, является у многих из них ведущей деятельностью, свидетельствуя об их неготовности к школьному обучению. Это противоречие (к общим играм не стремятся, а игровая деятельность – главная) объясняется тем, что в играх, а не в учебной деятельности они чувствуют себя увереннее. Им интересна игра, которая закончится победой или поражением, а не взаимоотношения участников игры. Поэтому компетентность в общении со сверстниками, которая была у доминирующих школьников ниже, чем у уступчивых и отстраненных детей, в последующем (спустя год) снизилась, а компетентность во внеурочной деятельности продолжала расти.

Однако, несмотря на дифференцированную самооценку, доминирующие школьники отличились более резкими перепадами оценок по отдельным субшкалам, чем уступчивые и отстраненные дети. Такие результаты отражают *нестабильность и неустойчивость, свойственную первоклассникам и третьеклассникам доминирующего типа.*

Примером может служить соотношение баллов, полученное по разным субшкалам методики С. Хартер третьеклассником Игорем 3.: по субшкале познавательной компетентности – 14 баллов; за компетентность в общении со сверстниками – 21 балл; за компетентность во внеучебной деятельности – 24 балла; по субшкале общего самопрятия – 10 баллов. Игорь 3. настойчиво рвется в лидеры, но в его классе многие дети занимаются лучше, и, хотя у мальчика есть игровые навыки, ловкость, сноровка, его

лидерство не признается. Отсюда – драки на переменах, когда Игорь демонстрирует силу – единственное, в чем он превосходит остальных. Нравственные ценности матери, с которой у Игоря прекрасные отношения, заставляют его острее чувствовать изъяны поведения, в результате чего – предельное снижение уровня самоприятия.

Таким образом, следует отметить, что характерные особенности группы доминирующих учащихся проявились в следующем: дети тяготеют сугубо учебными занятиями. Несмотря на кажущуюся легкость контактов и лидерские задатки, у них существуют проблемы в общении со сверстниками. Дети данной группы считают, что их недооценивают. Возможности этих детей больше раскрываются во внеурочной активности, чем в учебной, и поэтому существует опасность их полного отказа от учебной деятельности. У доминирующих школьников неблагоприятно протекает процесс формирования самоуважения и самоприятия. По сравнению с первоклассниками в *третьем* классе учащиеся доминирующего типа более единодушны в самооценках, но *третьеклассники* и менее адекватны в оценке своих качеств, у них преобладают завышенные баллы и отмечается дисгармония между отдельными сферами самооценивания (по методике С. Хартер).

В целом детям доминирующего типа свойственны откровенное, подчас грубое подчинение окружающих и самоутверждение, стремление к превосходству над другими в том виде деятельности, которым они заняты.

Общим признаком, свойственным школьникам данной группы, является **активность**, которая выделяет учащихся доминирующего типа. При обследовании они (особенно первоклассники) отличались подвижностью, эмоциональностью: гримасничали, передразнивали тех, о ком говорят, рисовали рожицы, одна из девочек прыгала на диване и каталась по полу в обнимку с веником. Активность отчетливо проявилась в рисунках детей: персонажи их рисунков, различаясь в размерах и качестве изображения, чрезвычайно подвижны и энергичны. Они «крутят мяч на пальце», машут палками, «гоняют» на велосипедах и в футбол, занимаются одновременно теннисом, аэробикой, танцами и плаванием; выразительно жестикулируют, выясняя отношения со сверстниками. Занятия и игры у мальчиков и девочек данной группы оказались удивительно похожи и от занятий остальных учащихся с характерологическими особенностями отличались явным предпочтением физической ловкости и силы. Неугомонность, свойственная детям, приводила к тому, что они

чаще других придумывали новые игры, с удовольствием выступали на общешкольных мероприятиях. При этом школьникам доминирующего типа необходимо не просто играть, но и вовлекать в игру остальных, не только участвовать в общих делах, но и руководить другими участниками. Если же этого нет, ребенок доминирующего типа испытывает чувство неудовлетворенности и неуверенности. Поскольку взрослых подчинить сложнее, дети доминирующего типа поведения особенно общительны со сверстниками и охотно проводят время в компании других детей. Следует признать, что *общительность учащихся данной группы является специфической и во многом обманчивой*. Да, они легко и много контактируют с окружающими, но делают это без внутреннего удовлетворения. Двойственность взаимоотношений ярче выступила у первоклассников, менее искушенных, чем третьеклассники, в общении со сверстниками и выражавших свои чувства более прямо и открыто. Например, в беседе с психологом они утверждали, что им хочется ходить в школу и встречаться там с друзьями. Они искренне жалели, что не все их сверстники живут рядом и поэтому не удастся играть вместе столько, сколько хочется. У школьников доминирующего типа любимой методикой, «вызывавшей восторг» (выражение одной из первоклассниц), была методика «Мой круг общения». Однако настораживало то, кого дети включали в свой круг. Это могли быть подруги, с которыми они виделись раз в год или навсегда расстались, многочисленные близкие взрослые (дяди, тети, бабушки, дедушки и т. д.) или животные: попугай, корова и собака. Такой круг общения говорил скорее о проблемах в отношениях со сверстниками, чем о налаженных приятельских взаимоотношениях.

Особенности поведения детей отмечались, но не осознавались родителями и учителями. Так, родители, заполняя отборочные анкеты, признавали *одновременно*, что дети больше всего любят проводить время с друзьями и «играть в одиночестве, занимаясь любимым делом». К числу подобных противоречий можно отнести также *одновременный* выбор родителями утверждений «общителен, шумлив, склонен к озорству» и «сдержан, уравновешен».

По словам учителей, дети доминирующего типа могут вести за собой других, и в отдельных случаях педагоги пытались выдвинуть их в лидеры. Например, одну из девочек-первоклассниц в столовой оставляли вместо учителя, и она легко поддерживала порядок, распределяла порции, следила за очередностью в дежурстве. Однако утвердить ребенка с

доминирующим типом поведения в постоянной руководящей или организаторской роли в классе оказывалось делом сложным. Он словно ускользал от нее, предпочитая отдельную самостоятельную позицию в детском коллективе. Показательной в этом отношении стала экспериментальная ситуация. В ходе ее дети доминирующего типа поведения обычно не спешили создавать собственную команду, напротив, одноклассники подсаживались к ним. Причем ребенок доминирующего типа мог уйти из команды, если его кто-то в ней не устраивал. Но в процессе выполнения задания он или незаметно выдвигался на роль лидера, или начинал на нее претендовать. Если его права не признавались, он мешал остальным участникам команды. Такое поведение, на наш взгляд, подтверждало способность школьников доминирующего типа включаться во взаимодействие, но вместе с тем обнаруживало их нежелание строить равноправные отношения, улаживать возникающие разногласия. Они словно не брали на себя труд поддерживать и укреплять взаимные усилия, а без этого никакая совместная деятельность не может быть по-настоящему успешной.

Таким образом, повышенная активность, общительность, проявляющаяся в непродолжительных контактах со сверстниками, и амбивалентность в отношениях с окружающими выступают как исходные черты в формирующемся характере младших школьников доминирующего типа.

В целом сочетание активности, общительности и амбивалентности во взаимоотношениях вызывалось общей для детей доминирующего типа потребностью в признании окружающими. Как известно, эта потребность свойственна людям любого возраста. Однако у младших школьников доминирующего типа она занимает ведущее место в иерархии потребностей и является настолько сильной, что перерастает из потребности признания другими в необходимость самоутверждения за счет других. Среди доминирующих школьников можно выделить три подгруппы в зависимости от той формы, в которой проявляется позиция доминирования над другими.

К первой подгруппе – подгруппе **инфантильных** доминирующих школьников – мы отнесли детей, которые принимают внимание других как нечто обязательное и естественное. Они привыкли, что их желания с радостью удовлетворяются, что окружающие с удовольствием обслуживают их. Простой, если не сказать примитивный эгоизм учащихся подкрепляется в семье: по разным причинам взрослые попустительски относились к поведению детей в дошкольном детстве, баловали их. В отношениях с одноклассниками они

допускают любую бестактность, не понимая, что унижают и обижают других. При этом относятся к происходящему по-детски: так, например, первоклассник доминирующего типа поведения убежал из школы во время прививок, поскольку ему «не понравился запах лекарств». Из-за собственной инфантильности они не способны заинтересовать сверстников ни в учебе, ни в игре. Им приходится навязывать ровесникам свое участие, и любая попытка совместной деятельности носит у них хаотичный, бездумный, разрушительный характер. Собственные желания оказываются сильнее детей, и они не могут им противостоять. Активность этих детей бездумна, зависит от сиюминутных побуждений и при изменении ситуации также мгновенно меняется. Любое замечание, выраженное резко и враждебно, лишь усиливает бессмысленную, ненаправленную активность. Для одноклассников они становятся стихийным бедствием, так как могут позволить себе по отношению к сверстникам любое поведение.

Как правило, семьи этих детей не отличаются высокими духовными запросами, а потому, когда доминирующий ребенок оказывается среди людей другого культурного уровня, он начинает подспудно чувствовать свою несостоятельность. На фоне его самоуверенного, даже бесцеремонного поведения проступают низкая самооценка и неуважение к себе.

Так, Гера Т. в первом классе продемонстрировал недифференцированную неадекватную завышенную самооценку по субшкалам познавательной компетентности, компетентности в общении со сверстниками и во внеурочной деятельности и низкое самоприятие (методика изучения дифференцированной самооценки С. Хартер). Гера, как и все доминирующие дети, был категоричен и предпочитал давать «единственно правильные», а не «вероятностные» ответы. Спустя год его самооценка приобрела дифференцированный характер, одновременно снизился показатель компетентности в общении со сверстниками. При этом сохранилось низкое самоприятие, к тому же отношение к себе выражалось в вульгарной форме. Так, во втором классе Гера был удален с урока за нарушения дисциплины (подобное случалось часто) и приглашен психологом в кабинет, где ему, чтобы занять мальчика, предложили выполнить тест «Дом/Дерево/Человек». На рисунке он изобразил скелет с ухмыляющимся черепом и явными признаками половой принадлежности.

Чувственная сторона у детей доминирующего типа поведения также проявляется быстрее, чем у сверстников. На рисунках в несколько примитивной форме отражается интерес к

противоположному полу и интимным отношениям, чего не было замечено у детей уступчивого и отстраненного типа.

Поведение детей данной подгруппы из-за его необдуманности часто производит впечатление жизнерадостности и оптимизма доминирующих школьников. Вопреки негативному отношению окружающих они не поддаются унынию, любят шуточные стихи, утверждают, что в жизни у них «миллион друзей» и одни только веселые дни. Часто школьники доминирующего типа действуют по принципу «хочу – не хочу!» Так со всей прямоотой и отвечают сверстникам, чьи интересы ущемляют: «Сам хочу!» или «А будет мое!» Привлекая внимание других, они не только претендуют на то, чтобы быть в центре событий, но и надоедают шутками и шалостями, соответствующими дошкольным играм, а не младшему школьному возрасту. В команду, если предстоит серьезное занятие, их стараются не выбирать. Дети этой группы достаточно рано осваивают роль шута или прибегают к подаркам, делая навязчивые попытки подружиться, но способны в короткое время дезорганизовать класс, нарушая все возможные дисциплинарные нормы. На рисунках, связанных с семьей, часто не рисуют себя, а о доме редко отзываются с теплотой. Вместе с тем они не в состоянии долго обходиться без опеки взрослых. По словам того же Геры Т., они «не привыкли сидеть дома одни, их крайне редко оставляют одних». Однако вместо общения и чтения их жизнь заполняет телевизор. Поэтому с детьми данной группы необходима терпеливая индивидуальная работа по формированию духовных потребностей и развитию самосознания, расширению индивидуального практического опыта детей.

Отношения с преподавателем у школьников доминирующего типа по-своему сложны. Педагог воспринимается ими только в социальной роли, и дети при выполнении тестов нередко называют его не по имени, а просто «учителем», безымянно и безлико.

В частности, на рисунке того же Геры Т. «Я в школе» изображены маленькие схематичные фигурки учителя и ученика, сидящих друг напротив друга. Учительский стол и ученическая парта между ними выглядят как своеобразные барьеры, и учитель спрашивает ребенка: «Ты почему получаешь двойки и единицы?»

Вместе с тем из-за неготовности к учебной деятельности школьники доминирующего типа и от социального взрослого, как от мамы, тети, бабушки, ждут любви, а не делового общения.

Ко второй подгруппе откровенно **агрессивных** учащихся

доминирующего типа мы отнесли тех детей, которые, напротив, взрослеют раньше многих своих сверстников. Жизнь открывается им прежде всего своей жестокой стороной: их бьют родители, унижают старшие брат или сестра. Родная семья вызывает неприятные чувства, в ней нет устойчивости и защищенности. Таким детям приходится отстаивать чувство собственного достоинства.

Саше Ш. родители запрещали приводить товарищей домой, поскольку не хотели, чтобы кто-то знал о семейных ссорах и периодических пьянках отца. Соответственно, Саше не разрешалось посещать приятелей, и он оказался в своеобразной изоляции от сверстников. В школе его, выдумщика и фантазера, уважают, но считают «сварливым» и «драчливым». По рассказам матери, еще в детском саду мальчика за непослушание запирали одного, и он «орал так, что охрип». Саша жалеет отца, но одновременно боится его и не уважает. Неумная энергия ребенка находит выход в беглых и выразительных рисунках. В перерыве между выполнением рисунков «Я в школе»/«Я дома» он нарисовал мощного, агрессивного и отталкивающего своим внешним видом велоцераптора. Этот рисунок весьма точно передавал внутренне состояние ребенка, получающего ранние уроки жестокости и потери самоуважения (см. Приложение 9, рис. 7, 8). Так, например, когда мальчик надоел своими приставаниями старшей сестре и ее подругам, они стащили с него штанишки, и он расплакался.

Жесткость, раздражительность и грубость проявились не только у мальчиков данной подгруппы доминирующих детей, но и у девочек, которые интериоризируют маскулинные черты быстрее, чем фемининные. Поэтому в их речи обычно звучат неприветливые и резкие нотки, они способны, чтобы привлечь внимание, упасть на пол, издавая победные крики и увлекая за собой других детей. Эстетическая сторона поступков не интересует детей с откровенно агрессивным поведением. Их действия прямолинейны и грубоваты, независимо от того, в какой семье они выросли. Среди родителей школьников данной подгруппы были как рабочие, так и кандидаты наук, бизнесмены, преподаватели вузов. Большинство агрессивных учащихся знают правила поведения, но не спешат применять их. Так, например, во время обследования они ничего не брали без разрешения взрослых, охотно готовили вместе с экспериментатором раздаточный материал, рассказывали, что помогают тем, кто слабее и не может за себя постоять. Они, как уже отмечалось,

хорошо справляются с житейскими делами: любят уборку в доме, уроки труда. Некоторые из них и «завтракают по порядку: после зарядки». Мальчики занимаются спортом, крутят гантели; девочкам нравятся велосипед и подвижные игры. Они словно настроены преодолевать препятствия, и как только внешнее препятствие появляется, все их силы оказываются направлены на его преодоление. Им необходима деятельность, чтобы расходовать физические силы и проявлять волю, твердость и негибкость. Соответственно, нарисованные ими несуществующие животные велики и основательны по размерам (среди них слоны и динозавры).

Именно в данной подгруппе доминирующих детей отмечены самые низкие, вплоть до отрицательных, самооценки. Воспитателю приходится запастись изрядным терпением, чтобы понять, что стоит за поведением агрессивного ребенка. Однако обычно общение со взрослыми сводится к бесконечным разговорам о «плохом» поведении и нарушениях дисциплины. Американские психологи, исследуя механизм самозащиты таких детей, назвали его «перемещением»³. Они считают, что даже при вспышках ярости с такими детьми **нельзя прекращать позитивный диалог**. Не в состоянии выразить свое недовольство близкими людьми, ребенок направляет недовольство на кого-то другого, в нашей выборке – на самого себя. Это подавляемое и перемещаемое недовольство выливается в аутоагрессию, разрушает и ломает его личность. Собственная сила давит на этих детей, поэтому рисунки их либо тяжеловесны, либо остры и болезненны. Нарисованные ими дома отличаются большим количеством окон, что говорит о тяге к общению, но окна эти обязательно занавешены или заставлены цветами. Эти доминирующие школьники подозрительны, часто неуживчивы и своевольны. В их речи преобладают отрицательные оценки людей: «злые», «ругаются», «гадки». Им свойственны длительные негативные переживания. Накапливающееся недовольство выливается в аффективные вспышки, буйное, неуправляемое поведение. Одновременно снижается уровень самопрятия и искажается образ Я.

Недовольство собой было подчас настолько велико, что одна из первоклассниц, например, заменяла себя на рисунках другими персонажами: или девочкой «вообще», или девочкой с другим именем. Иногда на рисунках детей данной подгруппы возникали близкие им люди, которых в действительности у них не было, но кого они хотели бы иметь (папа, сестренка, другая семья).

Эти дети часто уходили в фантазирование, и их фантазии, окрашенные отрицательными эмоциями, постепенно утрачивали

детскую безмятежность. Например, вспоминая приятелей из детского сада, второклассник Саша Ш. придумал их совместную поездку к морю, где мальчики «проводили научные эксперименты» над жуками и тараканами. Его таракана якобы звали «Убийца», а таракана друга – «Разрушитель». Такие учащиеся не в силах побороть нарастающую агрессивность, и это ухудшает отношения со сверстниками. Дети оказываются в изоляции и одиночестве или постепенно уходят во внешкольные компании.

Позитивным в их общении с другими детьми является стремление защищать маленьких. Безобидность и беспомощность малышей позволяет доминирующим учащимся безбоязненно демонстрировать свою силу, причем в ее добрых проявлениях. Поэтому дружба с теми, кто младше, может быть благотворной для развития детей данной подгруппы.

При всей мрачности и подавленности, которые подчас обнаруживает агрессивный ребенок, он особенно нуждается в устойчивых доверительных отношениях, в уважении к его личности. В школе, где уже в начальных классах дети доминирующего типа сталкиваются с ограничениями со стороны учителя и встречают отпор ровесников, они с теплотой вспоминают детский сад. Например, работая с проективной методикой, представляющей собой схематичный рисунок, напоминающий классную комнату, они видят не одноклассников и учителя, а либо семью, свою или чужую, либо детский сад. Таким образом, внутренняя позиция школьника у учащихся данной подгруппы не сформирована, так как не удовлетворены и не изжиты дошкольные потребности.

Неблагополучная семейная обстановка, а часто и неразвитые детско-родительские отношения оставляют их без домашней опоры.

Так, некоторые родители агрессивных школьников обнаружили полное незнание жизни детей, их занятий. Соответственно, и случайно именно их дети «забывали» назвать родителей в круге общения.

Например, одна из девочек дважды, с интервалом в год, рассказывая о своем круге общения, вспоминала о новой жене отца и ее родственниках, но «пропускала» в воспоминаниях мать, с которой живет в четырехкомнатной квартире, где, по словам матери, «не докричаться друг до друга».

Кроме того, примечательно, что близкие взрослые учащихся с доминирующим типом поведения ссылаются на кого-то из родителей или прародителей, у которых ребенок позаимствовал

формы доминирующего поведения. Дети вспоминают, как бабушка во время ссоры кричит на маму и бросается на нее с ножом или как отец грубит матери и ругается при детях и т. д. Соответственно, в опыте доминирующего школьника есть яркие образцы негативного отношения к окружающим.

Отсюда – стремление к неуязвимости, страх перед открытостью, неуверенность в признании окружающими. Поэтому детям доминирующего типа особенно необходим чуткий и внимательный преподаватель.

Доминирующие школьники стремятся влиять на поведение окружающих, навязывают им свои желания.

Этот поведенческий тип предполагает умение манипулировать и подчинять себе других. В ситуации взаимодействия школьники доминирующего типа поведения обычно руководят другими, но делают это иногда открыто и прямолинейно, а иногда настолько тонко, что вызывают уважение и любовь со стороны тех, кого практически лишают собственной активной позиции. Подобное поведение требует определенного знания собственных черт и понимания людей, умения нащупать их уязвимые места, т. е. опыта человеческих взаимоотношений. И здесь недисциплинированные школьники имеют, как отмечают отечественные психологи⁴, определенные преимущества. Благодаря постоянному вниманию окружающих они чаще остальных детей получают оперативную «обратную связь» относительно своего поведения. Поэтому неблагополучные ученики начальной школы часто опережают своих сверстников в рефлексии поступков и осознанности личных качеств.

Детей, склонных манипулировать, управлять впечатлением, которое они производят на других, мы отнесли к третьему – **демонстративному** – подтипу школьников доминирующего типа. Демонстративность таких школьников может проявляться в разных формах. Если ребенок видит в сверстниках своих конкурентов, то его поведение становится откровенно демонстративным и он постоянно стремится привлечь внимание окружающих. Если же демонстративный ребенок смог добиться высокого статуса среди одноклассников, его демонстративность малозаметна, он, напротив, держится скромно и подчеркнуто воспитанно. Например, в нашей выборке самым тонким и умелым манипулятором оказался третьеклассник из семьи военнослужащих. На фоне одноклассников из семей рабочих он производил выгодное впечатление интеллигентности и культуры.

Среди школьников демонстративного типа встречаются навязчивые, прилипчивые дети. При общении со сверстниками

ведут себя бесцеремонно: заглядывают в чужие тетради, без приглашения вмешиваются в игры, самовольно включаются в чужую беседу. Постепенно переступают границы дозволенного: могут взять чужое, обмануть, начать насмехаться, обижать других, вмешиваться в их действия. Такой ребенок обычно неприятен всему классу. Дети подозревают его в мелких неприятностях, пакостях, подлостях, лжи. Его не уважают и не любят, от него без сожаления избавляются. Сам же он считает себя общительным и обаятельным, в отношениях с новыми людьми старается произвести впечатление доброжелательности, хотя окружающие в его рассказах выглядят неблагодарными и недалекими. Демонстративные дети часто прибегают ко лжи, пускаются в интриги, хотя ждут чуткого внимания и безусловной любви.

Общение первоклассника Славы Л. с любым преподавателем начиналось с комплиментов и лести, а завершалось интригами против того же учителя, за которыми следовали просьбы «дать ему шанс исправиться». При этом он демонстрировал преувеличенное внимание к другим и показную чуткость, которые в той или иной степени свойственны всем детям доминирующего типа. Причиной такого поведения является желание вызвать симпатию окружающих. Именно поэтому, например, в конце занятия Слава Л. сказал психологу, что ему понравилось выполнять задания и он хотел бы продолжить занятие после звонка. Экспериментатор охотно согласился и тут же предложил рисуночный тест. Слава незамедлительно вспомнил о занятости и сослался на нее. Экспериментатор выразил удивление и прямо спросил, когда же мальчик был искренним. На лице ребенка появились растерянность, смущение, и он пустился в объяснения: «Ну, давайте я нарисую... Папа зайдет за мной в двенадцать тридцать... Сегодня день был тяжелый, хотел пораньше уйти поспать, ну, ничего, могу задержаться... Папа ведь зайдет за мной в тринадцать тридцать...» – он окончательно запутался.

Однако ложь и притворство, напротив, могут отсутствовать, а на первый план выступит подчеркнутая искренность. В этом случае демонстративность усиливается за счет «действия наоборот» в расчете вызвать внимание необычностью поведения: визга, бумажного фейерверка, прыгания на диване в учительской. У таких детей и рисунки приобретали нестандартный вид: в частности, на рисунках любой тематики первоклассница рисовала лишь себя, и ее платье было настолько разноцветным, что превращалось в полосатое, руки оказывались несоразмерно длинными. Впечатляющим было изображение несуществующего

животного, которое обитало в космосе и имело в виде глаз продранные на листе бумаги дыры. В рисунках детей данной подгруппы вообще отсутствовала упорядоченность, отражались ненадежность и изменчивость настроения. Отсутствие стабильности, устойчивых симпатий и антипатий также проявлялось при изучении круга общения, когда назывались девочки, с которыми школьница встречалась год назад или которые уехали в другой город. Подобные факты говорят о неспособности демонстративного ребенка поддерживать долговременные отношения с окружающими. При неблагоприятных обстоятельствах (болезнь, скандалы в семье) эти дети легко десоциализируются и обходятся без общения со сверстниками. Но и при обычном ходе развития им свойственны вызывающие манеры, гримасы, жестикуляция, стремление к нестандартности, отход от общепринятых норм в интересах и одежде.

Подобный индивидуальный вариант характерологического развития можно было наблюдать у Полины Т. Если, в частности, требовалось нарисовать семью, то она рисовала большую по размерам парту, за которой восседала в позе примерной ученицы.

Такое поведение сформировалось в дошкольном детстве. В свое время девочка не смогла простить матери резкой перемены по отношению к ней. После рождения дочери мать сначала полностью посвящала себя уходу за единственным и долгожданным ребенком, но затем вернулась к активной деятельности и творческой работе преподавателя вуза. Дочь, чтобы вернуть материнское внимание, умело устраивала скандалы по любому бытовому и учебному поводу, играя на нежелании матери «подавлять индивидуальность и личность ребенка». Поля могла демонстрировать полную безучастность к происходящему, но стоило появиться матери, как разыгрывался самый «громкий» спектакль по поводу одежды, еды, занятий. При поступлении в школу аналогичное поведение наблюдалось по отношению к значимым взрослым.

Существенно, что для демонстративных детей со склонностью к манипуляциям важна отметка, именно ее они выбирают как форму вознаграждения за учебные успехи. Это позволяет учителю, используя развернутое оценочное высказывание, сопровождающее выставление отметки, влиять на детское самооценивание.

Исследователи демонстративного поведения⁵ считают, что общественное признание необходимо любому человеку и что

демонстративная личность может быть прекрасно адаптирована. Демонстративное поведение рассматривается ими, во-первых, как *самоцель* (за ним в этом случае стоит специфический мотив демонстрации) и, во-вторых, как *инструмент*, к которому прибегают в конфликтных ситуациях. В обоих случаях демонстративное поведение отличает сильная эмоциональная экспрессия. Таким образом, основной признак неблагополучия – не само наличие демонстративного поведения, а его неадекватность и несоразмерность ситуации. Однако школьники демонстративного типа поведения иногда оказывают настолько тонкое воздействие в нужном им направлении, что педагог принимает такое воздействие за поведение воспитанного человека, руководящего неумелыми и некомпетентными сверстниками. Таким образом, при определенных условиях воспитания, при высоком культурном уровне семьи дети со склонностью к доминирующему поведению, выражающемуся в демонстративности, способны тонко чувствовать состояние взрослого и подыгрывать ему.

Демонстративные дети могут быть артистичны, легки, веселы. Такие школьники словно играют роль интересного ребенка, ребенка-выдумщика. Они испытывают удовольствие, когда предлагают новые идеи, удачно выступают перед зрителями. Но чувство превосходства обязательно присутствует и в таких творческих ситуациях. Демонстративные дети «учитывают» другого, но только потому, что стремятся к выигрышу, т. е. по большому счету все-таки тоже сосредоточены на собственных интересах. Ненавязчиво, сохраняя внешнюю скромность, они подчеркивают в себе нечто привлекательное или даже изысканное, то, на что не способны окружающие. О своих достижениях демонстративные учащиеся вспоминают часто, с удовольствием, но с напускной скромностью, говоря об успехах группы, которая благодаря им достигла высшего результата. Стремление к «успешности» обычно подкрепляется семьей, где детей всячески поощряют, поддерживая у них мотивацию достижений.

Итак, возраст и особенности социальной ситуации развития оказались чрезвычайно значимыми для характерологического развития детей доминирующего типа поведения. У отстраненных и уступчивых учащихся не наблюдалось столь значительного расхождения в поведении первоклассников и третьеклассников, как у детей доминирующего типа поведения. Кроме того, в их группе обнаружилось наибольшее разнообразие поведенческих форм. Однако подобная чувствительность к средовым воздействиям говорит в пользу более ранней коррекционной

работы с младшими школьниками доминирующего типа. Период начальной школы выступает как особенно важный в характерологическом развитии этих детей, поскольку у них преобладает игровая мотивация деятельности и неготовность к школьному обучению. Вместе с тем, стремясь к активному участию в жизни класса, они имеют возможность при своевременной поддержке педагога получить новые образцы поведения и отношения к людям.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Перечислите главные проблемы младших школьников доминирующего типа поведения.

2. Чем отличаются доминирующие первоклассники от третьеклассников с тем же типом поведения?

3. Какие подгруппы доминирующих учащихся можно выделить? В чем их различие?

4. Назовите сильные стороны в характере доминирующих школьников.

5. Почему поведение доминирующих детей поддается коррекции?

Примечания

¹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.

² Обследование по методике С. Хартер отчасти подтвердило данные, полученные по модификации методики Дембо–Рубинштейн. Например, то, что самое низкое самопрятие свойственно *первоклассникам* доминирующего типа, а самое высокое – их уступчивым ровесникам.

³ Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Форум, 1997.

⁴ Психическое развитие младших школьников. М.: Педагогика, 1990.

⁵ Кравченко А.С. Демонстративное поведение человека: общепсихологический подход к проблеме // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 67–77.

2.4. Отстраненный тип поведения

Школьная деятельность успешно начинается в том случае, если у детей есть готовность к установлению новых контактов и активному взаимодействию с окружающими. Такая готовность обычно формируется к концу дошкольного детства, когда ребенок, по словам Л.И. Божович, подходит к осознанию своего социального Я. Благодаря расширяющемуся кругу общения младшие школьники, видя, как их оценивают преподаватели и как их принимают сверстники, открывают новые стороны в образе своего Я. Однако если дети ведут себя замкнуто и обособленно, с трудом привыкают к коллективной школьной жизни, то это может существенно повлиять на их отношение к одноклассникам и учебной деятельности в целом.

Обычно преподаватели сразу обращают внимание на молчаливых, пассивных учеников, которые неохотно отвечают на уроке, предпочитают последние парты, а на перемене держатся в стороне от одноклассников. Вместе с тем им трудно понять, что стоит за одиночеством или робостью ребенка. Иногда он сам избегает шумного общения со сверстниками, иногда его просто не замечают ровесники. Пассивное, робкое или заторможенное поведение проявляется в незнакомой ситуации у некоторых уступчивых детей. Кроме того, взрослые недостаточно серьезно занимаются теми, кто внешне благополучен, не нарушает дисциплину и аккуратно пишет в тетрадках. Между тем отстраненные школьники отличаются именно тем, что их поведение может не совпадать с чувствами, которые они испытывают, и соответственно производить впечатление спокойствия и отстраненности именно тогда, когда они остро переживают какое-либо событие.

Наблюдаемое поведение отстраненных учащихся довольно однообразно: они неинициативны, неразговорчивы, кажутся застенчивыми и робкими. С незнакомыми людьми держатся напряженно и скованно. Это было особенно заметно на начальной стадии обследования: дети данной группы долго молчали, не глядя на экспериментатора, теребили пальцы, волосы или карандаши, избегали близкой дистанции по отношению к психологу и застывали в неестественной позе. Словом, по внешне безразличному виду сложно догадаться, что они переживают на самом деле, в частности, нечего сказать ни об их доброжелательности, ни об их агрессивности. Случаи, когда школьники отстраненного типа поведения грубо и жестоко ведут себя с одноклассниками, достаточно редки.

Однако диагностическое обследование показало, что за внешним спокойствием скрываются неожиданные для воспитателей переживания детей. В частности, подавляющее большинство младших школьников отстраненного типа поведения при обследовании в ситуациях фрустрации и конфликта продемонстрировали разнообразные формы яркого агрессивного поведения.

По фрустрационной методике С. Розенцвейга и *первоклассники*, и *третьеклассники* отстраненного типа поведения продемонстрировали высокий уровень агрессии. У отстраненных *третьеклассников* он был выше, чем у двух остальных групп детей с намечающимися характерологическими особенностями. При этом показатель трансформации агрессии у детей отстраненного типа был значительно меньше показателя агрессии. Соответственно, в трудных ситуациях эти школьники вели себя резко, грубо и не могли предложить приемлемый для каждой стороны выход. Группа отстраненных *первоклассников* оказалась более склонной, чем уступчивые и доминирующие учащиеся, к реагированию по препятственно-доминантному типу и чаще прибегала к импунитивным, т. е. нейтральным по направленности, реакциям. Такое соотношение реакций *первоклассников* говорит о пассивном выжидании, стремлении полагаться на ход событий и о низкой решаемости проблем. Обычно они рассчитывают либо на ход событий, время, обстоятельства, либо на взрослого, но не на собственные силы. Избегая конфликтов, они уходят от их решения или прибегают к помощи взрослого.

Третьеклассники отстраненного типа, наоборот, обнаружили высокую степень раздражительности и недовольства по отношению к взрослым. Им не свойственны то уважительное или робкое поведение со старшими, которое обычно для детей их возраста. Так, по картинке, где отец предупреждает бьющего в барабан мальчика, что мама спит, были в основном получены ответы: «Подумаешь!» (Илья М.), «Все равно буду назло!» (Наташа С.), «А я хочу поиграть!» (Антон И.).

Таким образом, в ситуациях фрустрации, особенно со взрослыми, и *первоклассники*, и *третьеклассники* использовали достаточно примитивные способы поведения.

Поэтому, с одной стороны, спокойствие и вежливость отстраненных учащихся в классе производят благополучное впечатление. С другой стороны, выясняется, что младшие школьники отстраненного типа поведения часто подавляют

негативные переживания и обнаруживают их лишь при специальном обследовании. Вместе с тем учителя тоже иногда с удивлением обнаруживали, что тихие и молчаливые дети могут ответить враждебным взглядом, «забыть» выполнить их распоряжение. Такие случаи были редки и потому особенно неожиданны для педагогов. О большинстве отстраненных учащихся учителя говорили как о непонятных им или замкнутых, но спокойных детях.

В общении со сверстниками в *ситуациях препятствий или обвинений* дети с намечающимися характерологическими особенностями главным образом прибегали к экстрапунитивным, или внешнеобвинительным, реакциям самозащитного типа, что подтверждает аффективный характер их отношений с ровесниками, обостренное отношение к другим детям.

При этом отстраненные *первоклассники* по-своему стремились избежать неприятных взаимоотношений и чаще других детей в ситуациях общения со сверстниками прибегали к импунитивным, или нейтральным, реакциям препятственно-доминантного и потребностно-упорствующего типа. Иногда это позволяло частично и временно снижать напряжение, но не обеспечивало дружелюбных, располагающих к общению отношений с ровесниками.

Третьеклассники с отстраненным типом поведения, как уступчивые и доминирующие третьеклассники, взаимодействуя со сверстниками в ситуациях препятствий и обвинений, были удивительно сдержанны. Однако во всех трех группах по отношению к сверстнику преобладала скрытая агрессия, свидетельствующая о слабых сторонах личностного развития: уязвимости, неумении найти устраивающий всех выход из конфликта.

Ярче всего агрессивность проявилась у отстраненных *третьеклассников*, они оказались более искренними в выражении негативных чувств по отношению к сверстникам в ситуациях фрустрации. При непосредственном оскорблении («Ты мокрая курица!») большинство отстраненных *третьеклассников* сочли нужным ответить обидчику: «Сам такой!» Дети данной группы чаще, чем уступчивые и доминирующие учащиеся, обороняются, прибегая к помощи учителя: «Не списывай у меня, я расскажу учителю!» (Аня К.), что говорит о ранимости, отсутствии гибкости и социальных умений. Они были единственной группой среди третьеклассников, которая не применяла интропунитивных, т. е. внутринаправленных, реакций потребностно-упорствующего типа, свидетельствующих о самостоятельности и успешности во взаимодействии с равными партнерами, и значительно

превосходили остальных детей с намечающимися характерологическими особенностями по количеству и видам экстрапунитивных, или внешнеобвинительных, реакций.

В то же время отстраненные *первоклассники* показали большее по сравнению с другими группами разнообразие тем общения со сверстниками (методика «Мой круг общения»). Оказалось, они с легкостью беседуют «о куклах», «о добром», «об общих работах», «об НЛО», «об изобретениях»; о велосипедах и компьютере. Приведенный перечень тем говорит о том, что отстраненные школьники предпочитают познавательную или деловую тематику и им практически не свойственно личностное общение с ровесниками.

Такая направленность приводит к тому, что у отстраненных *первоклассников* мало приятелей и тем более друзей. Часть из них вообще не могла назвать сверстников, с которыми они общаются. Но были дети, которые, старательно отвечая на вопрос экспериментатора о сверстниках, называли до семи (!) одноклассников и одновременно добавляли, например, следующее: «Период первого класса... Что меня тогда раздражало, когда меня достали ребята. По классу учебниками кидаются с тетрадями и драться в школе права не имеют просто» (воспоминания второклассника Саша Н.). Таким образом, отстраненные дети быстро устают от самого количества детей и необходимости общаться с ними.

Аналогичная картина наблюдалась у *третьеклассников* отстраненного типа поведения. Рассказывая о своем круге общения, они пытались вспомнить всех, с кем общаются, часто забывая имена «друзей», о которых говорили, или, как это сделал Антон И., «соединяли» сверстников в единого, общего партнера по общению – «одноклассников», затрудняясь выделить и назвать среди них конкретных детей.

Неоднозначную поведенческую картину продемонстрировали отстраненные учащиеся и во время игровой экспериментальной ситуации, когда надо было придумать телевизионную программу. Они не сразу включались в игру, держались особняком, но, как потом выяснялось, тщательно выполняли задание. Причем им было важно не только участие в игре, но и достижение результата.

Отстраненный тип поведения. Во время инструкции экспериментатора Наташа С. держалась особняком, за спинами одноклассников. Затем ушла за отдельный стол с двумя подругами. В их немногочисленной команде всего три человека, хотя надо было разбиться в группы по 5–6 человек. Однако к этим

девочкам никто не подходит, и они не проявляют интереса к соседям. Заняты только своим общим плакатом. У Наташи самое неудобное место: сбоку, вполоборота к доске. Девочки что-то обсуждают, она только слушает, зато быстрее всех достает карандаши и ластик. Затем привстает на стуле. Выражение лица задумчивое, видно, что она погружена в свои мысли. Постепенно две другие девочки начинают общаться только между собой, Наташа что-то пишет на отдельном листе. Они переговариваются, смеются, она лишь изредка односложно отвечает на их вопросы. Когда команду приглашают выступать, подружки отказываются, опустив глаза, деланно смеются, Наташа тянет их, в конце концов выходит к доске одна. Лицо встревоженное, глаза смотрят в одном направлении, руки сначала сцепила перед собой, затем начинает теребить пальцы, но периодически вспоминает о нарисованном ею «экране» телевизора и поднимает его. Экран представляет собой белый лист с аккуратно записанным в виде столбика анекдотом. Неровным, срывающимся голосом Наташа С. рассказывает два анекдота из школьной жизни и возвращается на свое место.

Ее поведение было оценено следующим образом:

формы уступчивого поведения:

подчиняется условиям других – 0 баллов;

стремится к сотрудничеству – 0 баллов;

подражает другим – 0 баллов;

активный исполнитель – 0 баллов;

предпочитает коллективную игру индивидуальной – 0 баллов;

повышенная доброжелательность – 0 баллов;

соглашается на «вторые» роли – 0 баллов;

согласует свои действия с другими – 0 баллов;

ориентация на общую победу – 1 балл;

хорошее расположение духа – 1 балл;

$\Sigma = 2$ балла;

формы доминирующего поведения:

самостоятельность действий – 5 баллов;

распоряжается общими принадлежностями – 0 баллов;

командует – 0 баллов;

стремится произвести впечатление – 0 баллов;

вмешивается в действия других – 0 баллов;

навязывает свое мнение – 0 баллов;

импульсивен – 0 баллов;

элементы агрессии (тон, речь, рисунок и т.д.) – 0 баллов;

ориентация на успех – 5 баллов;

отвержение/неприятие со стороны детей – 0 баллов;
 $\Sigma = 10$ баллов;

формы отстраненного поведения:

тревожность, беспокойство – 4 балла;
не сразу включается в игру – 3 балла;
легко упускает возможности – 0 баллов;
безучастный вид – 0 баллов;
предпочитает индивидуальные формы игры – 1 балл;
молчаливость – 4 балла;
изготовление собственного продукта – 4 балла;
равнодушие к результату – 0 баллов;
скованность, пассивность – 3 балла;
роль наблюдателя – 3 балла;
 $\Sigma = 22$ балла.

Выступление Наташи С. выглядело совершенно неожиданным. Контраст между застывшим выражением лица и самостоятельным выступлением на фоне оробевших подруг обнаружил затаенное внутреннее напряжение, которое свойственно девочке. Из-за ее скованности и заторможенности она никак не обнаруживала желания выступать. Находясь рядом с девочками, не пыталась сесть в середине или как-то завладеть их вниманием. Она была с ними и одновременно сама по себе. Именно эта ее внутренняя независимость и дала Наташе силы выступить, на что не решились ее подружки. Такая поведенческая линия объясняет, почему застенчивость не всегда является признаком отстраненного поведения. Она гораздо чаще проявляется в уступчивом поведении как свидетельство зависимости от мнения других людей. В основе отстраненного поведения, напротив, самостоятельность отстраненного ребенка, который использует разные способы сохранения дистанции – от пассивного избегания, уклонения и неучастия до активной, но индивидуальной деятельности.

Игра настолько увлекла детей, что спустя год при ее повторном проведении отстраненные *третьеклассники* были единственной группой, у которой вырос показатель уступчивого типа поведения и уменьшился показатель собственного, отстраненного, типа поведения.

Ориентация отстраненных школьников на выполнение задачи, а не на общение отчетливо проявилось при изучении их учебной мотивации. Результаты обследования по методике «Беседа об отношении к школе и учению» показали, что

отстраненные *первоклассники* чаще предпочитают не школьные уроки, а индивидуальные занятия. По объяснениям детей, такой выбор связан с возможностями углубленной подготовки. К тому же большинство из них считают, что лишь учитель способен обеспечить хорошие знания, и поэтому они не соглашались на замену педагога никаким другим, даже интересным человеком. За хорошую учебу отстраненные *первоклассники* в качестве награды предпочитают не отметку, а книгу или интересную поездку. Данные результаты говорят о том, что уже в начале обучения эти дети исходят в первую очередь из интересов дела, а не взаимоотношений с окружающими. Соответственно, по методике Т.А. Нежновой и *первоклассники*, и *третьеклассники* отстраненного типа поведения оба года в основном отдавали предпочтение школе, где соблюдение правил школьной дисциплины является обязательным. Более того, отстраненные *третьеклассники* говорили о необходимости учиться в двух школах (общеобразовательной и специальной, с углубленным преподаванием отдельных предметов), поскольку каждая из них что-то развивает в человеке: «И в ту и в другую. Я даже не знаю. И туда и туда хочется» (из протокола Светы Г.). Даже единственный в группе отстраненных *третьеклассников* неуспевающий ребенок выбирал не ту школу, где легче, а где интересные для него занятия: «...где читать, писать, там интереснее. Там какой-нибудь рассказ пишут, изложение» (Антон И.). Таким образом, у отстраненных *третьеклассников* реально действующим мотивом учения оказался мотив саморазвития.

Объясняя, почему им нравится в школе, отстраненные *третьеклассники* объясняли это прежде всего тем, что в школе они узнают больше нового, становятся умнее. И все-таки школа вызывала у них не только позитивные чувства. У этих школьников чаще, чем у остальных детей с намечающимися характерологическими особенностями, звучали нотки недовольства, усталости, раздражения: кого-то на перемене большие мальчишки заставляют приседать, на кого-то в школе слишком громко кричат, у кого-то учителя-репетиторы «просто хамы», у кого-то по утрам болит голова и т. д. Поэтому не удивительно, что при наличии у них познавательной мотивации среди отстраненных школьников были не только средние, но и слабоуспевающие ученики. Кроме того, на успеваемости не могло не сказаться и недостаточное развитие социальной мотивации. Несформированность социальных мотивов учения проявилась и при обследовании детей по проективной рисуночной методике «Я в школе»/«Я дома».

Выполняя ее, *первоклассники* отстраненного типа поведения создавали рисунки преимущественно на тему урока, а вот *одноклассников* они часто забывали изобразить. При этом на рисунке «Я в школе» они изображали себя реже, чем дети из двух остальных групп. Кроме того, значение показателя содержательного отношения к учению оказалось у них почти вдвое больше значения показателя эмоционального отношения к школе.

Отстраненные *третьеклассники* также часто не рисовали *одноклассников*. Более половины из них выполнили рисунки, в центре которых – собственное изображение. Автор или занят учебным трудом: читает книгу за партой, отвечает у доски, или выглядывает в окно на фоне всего многооконного здания школы, или стоит посреди коридора. В отличие от уступчивых и доминирующих школьников они создавали либо малофигурные композиции, либо автопортреты.

Сосредоточенность на собственном образе, свойственная отстраненным учащимся, также подтвердилась при сопоставлении рисунков «Я дома» детей трех групп. Если у *третьеклассников* уступчивого типа поведения они имели детализованный характер, воспроизводили бытовые подробности, то центральным персонажем на рисунках отстраненных детей был сам автор. У большинства он был выделен тем или иным образом: ярким цветом одежды, размерами фигуры, количеством изображений. Так, одна из девочек нарисовала себя трижды; другая изобразила громадную тяжелую мебель, окно с одиноким деревом и свою маленькую фигурку перед этим окном; две девочки выделили себя рядом с подругой красным платьем.

В целом у *первоклассников* и *третьеклассников* отстраненного типа поведения наблюдается особое отношение к образу Я: либо они (особенно *третьеклассники*) сосредоточенно рисуют самих себя, выделяя на рисунке собственный образ, либо испытывают затруднения с изображением своего облика, избегают рисовать автопортрет (особенно *первоклассники*). Такое отношение к собственному образу говорит об особенностях самооценки отстраненных детей.

Так, в частности, самооценка школьников с отстраненным типом поведения отличалась большей стабильностью и устойчивостью, но была менее дифференцированной, чем самооценка уступчивых и доминирующих учащихся. Обследование показало, что отстраненные дети ориентируются в основном на собственное мнение и не всегда понимают, как их оценивают окружающие.

При повторном обследовании, спустя год, *второклассники* почти без изменений повторили результаты первого класса. Кроме того, *первоклассники* отстраненного типа поведения превосходили остальных детей по количеству недифференцированных самооценок (модификация методики Дембо – Рубинштейн). Обнаружилось, что отстраненные учащиеся меньше остальных детей с намечающимися характерологическими особенностями думают об отношении сверстников к себе. Часть из них не справилась с заданием «оценить себя с позиции сверстников», испытывая немалое удивление и неоднократно повторяя: «Как это? Мне ни разу этого не говорили... Как это?» (из протокола Саши Н.).

И *первоклассников*, и *третьеклассников* отстраненного типа не удовлетворяло отношение сверстников к ним. Среди детей с индивидуальными характерологическими особенностями у отстраненных *первоклассников* количество отрицательных самооценок и оценок с позиций сверстников составило соответственно 4 % и 33 %, т. е. наблюдалось особенно значительное и, безусловно, болезненное расхождение между самовосприятием и восприятием отношения одноклассников. Однако собственная самооценка детей была высокой, и это подтверждает, что отстраненные и доминирующие учащиеся, у которых по модификации методики Дембо – Рубинштейн преобладали либо завышенные, либо заниженные оценки, особенно неадекватны в оценке своих качеств.

Забегая вперед, отметим, что во *втором* классе у отстраненных детей в три раза возросло количество отрицательных самооценок (с 4 % до 13 %), что, по данным отечественных психологов, совпадает с возрастными тенденциями в развитии самооценки младших школьников¹. У *третьеклассников* в *пятом* классе, напротив, вдвое снизилось количество отрицательных самооценок со стороны сверстников (с 9 % до 5 %). При этом и *первоклассники*, и *третьеклассники* отстраненного типа поведения через год стали положительно оценивать себя с позиций сверстников. Особенно значительное уменьшение количества отрицательных оценок со стороны одноклассников – вдвое – наблюдалось у *пятиклассников*. Складывается впечатление, что отстраненные школьники входят в детский коллектив постепенно, медленно привыкая к нему. По сравнению с двумя другими группами школьников, имеющих характерологические особенности, отстраненные школьники выделялись большей требовательностью и критичностью. Так, среди *первоклассников* отстраненного типа поведения было

больше всего успевающих учеников, даже были отличники. Но по методике Дембо – Рубинштейн они оба года ставили себе самые низкие баллы по такому показателю, как «хороший ученик». Также по методике дифференцированной самооценки С. Хартер по субшкале познавательной компетентности у них был самый низкий результат. Дети данной группы считали, что не сразу правильно выполняют работу в классе, и признали, что они должны подумать, чтобы найти правильный ответ. Также и в игровой деятельности *первоклассники* отстраненного типа поведения согласились с тем, что не во все игры умеют и любят играть, а наблюдение на переменах подтвердило, что они менее активны в играх, чем уступчивые и доминирующие дети.

Отстраненные *третьеклассники* ни по одной субшкале методики Дембо – Рубинштейн, в отличие от уступчивых и доминирующих детей, не поставили себе высоких баллов.

У *третьеклассников* в сфере познавательной компетентности (методика С. Хартер) также наблюдалась явная неадекватность завышенных самооценок. Хотя учителя ниже всего оценили их активность на уроке и успеваемость, сами отстраненные *третьеклассники* по субшкале познавательной компетентности выше остальных оценили себя за умение «сразу правильно выполнять задание на уроке». Лишь активность на перемене, с точки зрения учителей, у этих детей выше, чем у остальных, причем они предпочитают играть, а не наблюдать за игрой. При этом сами дети отстраненного типа поведения признают, что предпочитают хорошие оценки, а не умение играть. Такое отношение к учебе подтверждается непосредственными наблюдениями.

Изучение самооценки отстраненных школьников было затруднено тем, что они не склонны раскрываться перед малознакомыми людьми. Они осторожны и недоверчивы, не любят обнаруживать свое Я и открывать его окружающим. При выполнении методики С. Розенцвейга, когда надо было придумать реплику персонажа, оказавшегося в конфликтной или фрустрирующей ситуации, школьники отстраненного типа поведения вместо непринужденного ответа часто либо придумывали безобидный диалог, предшествующий ситуации конфликта, либо просто воспроизводили конец предыдущей фразы, либо отвечали в соответствии со строгими правилами поведения: «Нельзя рвать цветы без маминого разрешения», «Надо спросить, а потом уже брать игрушку». Необходимость отвечать спонтанно приводила их в замешательство: «Я должен подумать... Тут можно поставить...» Уклончивость детей была вызвана не

только желанием избежать прямого ответа. Отстраненные школьники испытывают трудности и тогда, когда приходится принимать во внимание позицию другого человека или персонажа методики. Примечательно, однако, что в сфере общения с друзьями отстраненные учащиеся считают себя вполне коммуникабельными. Так, *первоклассники* данной группы уверенно заявляли, что друзей у них достаточно, хотя учителя характеризовали их или как имеющих ограниченную сферу общения, или как предпочитающих находиться рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт, или даже как замкнутых и изолированных школьников. Таким образом, у отстраненных *первоклассников* потребность в общении явно ниже, чем у остальных детей, и поэтому ограниченные и поверхностные контакты устраивают их больше, чем тесная дружба.

Вместе с тем отстраненные дети находят свое объяснение тому, что у них, как правило, нет близких друзей. По их мнению, сверстники считают их непривлекательными. И *первоклассники*, и *третьеклассники* отстраненного типа поведения утверждают, что одноклассники низко оценивают их внешние данные («приятный», «красивый»).

Третьеклассники, правда, были уверены, что их интеллектуальные качества (умение решать задачи) и надежность привлекают ровесников, в то время как *первоклассники* отличились чрезмерной самокритичностью и практически не нашли у себя достоинств, признанных ровесниками.

Отстраненные *первоклассники* приписали себе самые низкие оценки сверстников (по шести субшкалам – с отрицательным знаком: «привлекательный», «способный», «надежный товарищ», «примерный ученик», «успешен по математике», «грамотный»), причем результаты по трем последним показателям явно не соответствовали объективному положению дел. *Третьеклассники* также считают, что самые низкие оценки им бы поставили по субшкалам «приятный» (—0,3 балла) и «привлекательный» (—0,4 балла).

Безусловно, дети с отстраненным типом поведения рано обнаруживают самокритичность и требовательность по отношению к самим себе. Поэтому, давая себе оценки от лица сверстников, они подчас ставили более высокие баллы, чем тогда, когда ставили свои собственные оценки.

Они чаще, чем уступчивые и отстраненные дети, признали, что совершают ошибки; говорили о частых замечаниях по

поведению. При этом низкие баллы (субшкала самоприятия методики С. Хартер) были поставлены детьми, которых учителя называют либо как примерных, либо как тишайших учеников. Кроме того, *первоклассники* отстраненного типа поведения чаще, чем уступчивые и доминирующие ровесники, признавали свои неудачи в школьной жизни. Интересно, что по этой же шкале – общего самоприятия – отстраненные *третьеклассники* чувствуют свое несоответствие общепринятым нормам острее, чем школьники остальных групп. Например, им больше всех хочется не отличаться, а походить на остальных.

Это приводит к мысли о повышенной чувствительности отстраненных школьников в сфере межличностных отношений. Соответственно, и доза наказания им требуется гораздо меньшая, чем другим детям.

Создается впечатление, что отстраненные дети не придают значения тому, как к их поступкам относятся окружающие. Однако если объяснить им, как другие относятся к подобному поведению, учащиеся бывают предельно внимательны.

В частности, Наташа С. обычно избегала смотреть на собеседника. Воспользовавшись подходящей ситуацией, психолог в непринужденной беседе с третьеклассницей рассказала ей, что может испытывать собеседник, когда на него не смотрят. Последующее наблюдение за девочкой показало, что она стала внимательно следить, как общается и играет со сверстниками.

Для Саши Н. в первом классе стало грандиозным открытием то, что одноклассники, оказывается, по-своему оценивают его. Спустя год он поменял школу и болезненно перенес адаптацию в новом классе. При повторном обследовании выполнение заданий по любой методике начинал со слов о том, как к нему относятся сверстники, показывая, насколько важной стала для него сфера общения.

Скованность и замкнутость отстраненных детей можно преодолевать, но только после того, как они привыкнут к новому человеку. Истории развития этих школьников показывают, что их осторожность иногда вызвана прошлым болезненным опытом общения.

В таких случаях отстраненность может проявляться только по отношению к взрослым или, напротив, по отношению к сверстникам.

Ксюша Ч. в первом классе стала достопримечательностью

школы – «девочкой, которая не разговаривает». Она долго привыкала к своей учительнице, и даже в третьей четверти ее ответы оставались односложными и редкими, особенно если это были ответы у доски. Ксюша часто отказывалась от посильных для нее заданий. В присутствии других детей она либо отмалчивалась, либо старательно копировала их работу. Однако, как только во время обследования Ксюша оказалась вдвоем с подружкой, уверенной и успешной девочкой, она стала давать развернутые эмоциональные ответы. По словам преподавателей, со сверстниками она общалась чаще и охотнее, чем со взрослыми, хотя и в детском кругу была достаточно замкнутой. Беседа с родителями показала, что они также отличаются тревожностью и стеснительностью, что в семье сложные взаимоотношения. Недоверчивость и робость Ксюши усилились в дошкольном возрасте, при посещении детского сада. Уже в первый детсадовский день воспитательница наказала ее и еще нескольких детей за шум и беготню. Она велела им намылить глаза и открыть их. Естественно, после таких воспитательных мер Ксюша стала особенно пугливой и осторожной со взрослыми.

В группе отстраненных детей подобные воспоминания звучали редко, но случаи недоверчивости и подозрительности по отношению к взрослым встречались часто. Общение с учителями также вызывало у отстраненных школьников затруднения, причем сам педагог не всегда их замечал. В частности, первоклассницы не могли попросить у учителя разрешение при необходимости покинуть класс. Поведение детей в подобных случаях напоминало поведение жертвы: они словно застывали с безучастными лицами, не решаясь ни протестовать, ни отказываться от тех условий, в которые ставили их взрослые, но, даже испытывая чувство беспомощности и бездействуя, к попыткам помочь им относились как к непрошеному вторжению. Родители отстраненных школьников, по сравнению с родителями детей других групп, особенно часто сообщали, что не наказывают детей, поскольку такой необходимости не возникает. Многие из них еще до поступления ребенка в школу видят, что он отличается от сверстников. К своеобразному поведению детей родители относятся по-разному. Те из них, которые внимательно и заботливо помогают ребенку расти, специально читают психологическую и педагогическую литературу, советуются с преподавателем. Заполняя отборочные анкеты² на начальном этапе обследования, они отмечали в дочери или сыне черты интровертированности (замкнутость, погруженность в свой собственный мир) и сензитивности (чувствительность,

впечатлительность). Другие родители, которых не устраивают индивидуальные особенности детей и которые не скрывают своего недовольства, в тех же анкетах отмечали преимущественно гипертимность (частые смены настроения, внутреннее сопротивление давлению) и истероидность (обидчивость, капризность), частые проявления сниженного настроения у ребенка.

Отстраненные дети стараются аккуратно выполнять требования близких взрослых или учителей, поступать правильно и самостоятельно, но чувствуют, что окружающие выделяют их среди других детей.

Действительно, многих отстраненных школьников отличает нестандартное поведение. Они молчаливо бродят на перемене, говорят невпопад, критически, исподлобья наблюдают за учителем.

Нельзя сказать, что отстраненные дети холодны или недружелюбны с окружающими. Наоборот, они быстро усваивают нормативные требования и ждут от остальных такого поведения, которое буквально соответствует правилам. Не всегда учитывая возраст партнера, его состояние в момент взаимодействия, они не могут сдерживать негодования, если их что-то не устраивает: например, третьеклассница Наташа С., возмущившись поведением учительницы, неожиданно... подралась с ней. Этот поступок нельзя объяснить плохим воспитанием: семья девочки интеллигентна, родители стараются учитывать индивидуальные особенности дочери, ее угловатость и некоммуникабельность.

Вспышки раздражения, резкий тон и сдерживаемый гнев прорываются у детей отстраненного типа достаточно редко и потому надолго запоминаются окружающим. В редких случаях, когда отстраненный ребенок испытывает сильное давление со стороны, он начинает действовать исподтишка, избегая и открытого неповиновения, и подчинения.

Первоклассник Алеша Р. с учебой справлялся, но у него не складывались отношения со сверстниками. По словам учителей, он пользовался любой возможностью, чтобы незаметно причинить неприятность одноклассникам. На отдельных уроках он вел себя шумно, нарушал запреты, что больше свойственно доминирующему типу поведения, а не отстраненному. Однако во время беседы с психологом мальчик удивлял своей апатией, молчаливостью и подавленностью. Никогда не спорил, не настаивал на своем.

Во время экспериментальной ситуации новой совместной деятельности Алеша держался особняком и оказался в группе

девочек. Проявил большой интерес к содержанию игрового задания. Работал индивидуально, совершенно не включаясь в коллективную деятельность, не вступая в разговор с одноклассником, пытавшимся присоединиться к нему. Настолько увлекся игрой, что в конце работы замер у первой парты и с застывшим лицом прослушал все конкурсные выступления. Существенно, что эта проявившаяся любознательность ребенка дома не замечалась и не учитывалась. Мама Алеши, воспитатель детского сада, напротив, жаловалась на шум, на то, что он постоянно приводит приятелей. Однако потом выяснилось, что это приятели старшего брата, а не самого Алеши, и приходят не к нему, а к брату. Свой рассказ о мальчике мать сопровождала рассуждениями о правильном поведении и его пользе. Поэтому Алешина фантазия – при составлении рассказа он изобразил маму милиционером – выглядела совсем не случайной. Спустя год проблемы ребенка углубились, хотя педагог отмечала, что внешне он стал спокойнее. При повторном обследовании из круга общения (методика «Мой круг общения») исчезли приятели, а в качестве несуществующего животного³ Алеша нарисовал скорпиона – существо, высасывающее из людей кровь.

Непривлекательное животное, нарисованное мальчиком, подтверждает, что у отстраненных детей часто наблюдается сниженное настроение. В сказке о несуществующем животном именно у отстраненных школьников появлялись фразы: «оно доброе, но уродливое», «с виду злобный, но в душе добрый». О том, что многие из них недовольны своей внешностью, говорят жалобы детей на маленький или высокий рост, на кудрявые волосы, которые «у единственного в школе и из-за которых прозвища дают», и такие заявления, как слова сутулой девочки: «Я горбатая». Очевидно, что у этих учащихся наблюдается неприятие собственной внешности, неуверенность в привлекательности собственного облика, а для младшего школьного возраста отношение к внешности является важным показателем общего психологического благополучия. Внешняя привлекательность входит в число признаков, по которым одноклассники выделяют «звезд», особенно среди девочек.

Затруднения с формированием собственного образа испытывают многие из отстраненных школьников.

Так, одна из мам с удивлением рассказывала о сыне: «Вот уж в кого бы не влюбилась, так это в собственного сына». Ей «неприятно», когда ее Сережа вдруг заявляет: «Сегодня я крокодил...» или «Сегодня я черепаха...» Она воспитывает

мальчика одна и стремится обеспечить его всем необходимым. Мама водит Сережу на занятия танцами, старается, чтобы он был аккуратно, со вкусом одет. Но ей обычно некогда, ребенок обременяет ее, мешает устроить собственную личную жизнь. Поэтому в школу мальчика часто провожает пожилая соседка, а указания взрослых он привык выполнять покорно, с отсутствующим видом.

Дома Сережа больше всего общается с бабушкой и дедушкой, старыми и больными, о маме говорит лаконично: «С мамой не поспоришь...». Есть еще кошка Элька, но Сереже интереснее с мальчишками, которые старше его. Однако знакомые у него только в школе, общается он с ними мельком. Среди одноклассников производит впечатление вялого и робкого мальчика: на общих классных мероприятиях держится в стороне, находясь рядом со сверстниками и сохраняя при этом безразличное выражение лица. Характерно, что оба года – в первом и во втором классе – сосет палец.

Одноклассники равнодушны к Сереже, но на переменах иногда «нападают» на него. Мальчик не может постоять за себя и придумал щадящее объяснение своей слабости: «Когда бьют, мне некогда этим заниматься». Однако, хотя Сереже и трудно подружиться с мальчишками, он весь год не оставляет односторонних попыток присоединиться к ним. И при повторном обследовании, во втором классе, когда проводилась игровая экспериментальная ситуация, он уже не стоял в одиночестве, а сам сразу присоединился к одной из команд.

Вместе с тем дети данной группы тянутся к яркости и нестандартности. На их рисунках преобладали изображения несуществующего животного, составленные из множества частей, разнородных и многоцветных по окраске. При этом животное было необычного размера – либо большое, либо маленькое, почти крохотное существо, необычайно пестрое или унылое, подчас даже мрачное.

Эмоциональное состояние отстраненных детей способно влиять на их отношения со сверстниками. Данный возрастной период характеризуется интенсивным установлением дружеских контактов, однако обследование выявило общую тенденцию в развитии отстраненных школьников – сокращение круга общения. При этом сами учащиеся обычно не жалуются на то, что у них мало друзей. Более того, в некоторых отзывах о сверстниках отчетливо звучали нотки противопоставления себя им, некоторой отчужденности по отношению к одноклассникам. Так, на вопрос экспериментатора о том, как бы они отнеслись к новому соседу

по парте, отстраненные дети чаще всего отвечали, что к новенькому надо присмотреться. Саша Н. дал самый развернутый ответ: «Сначала бы хотел узнать, наглый он или нет... Как еще сказать? Плохой или нет по характеру... Меня один раз пересадили. Каждый раз задает вопрос: «Сколько будет это плюс это?» Сейчас на дачу уехала, могу спокойно решать, один сижу». Имени соседки по парте мальчик так и не назвал, поскольку оно было ему не нужно и не интересно.

Причины такого отношения к сверстникам кроются и в недоверчивости к окружающим, и в предпочтении форм внеситуативно-познавательного общения, и в свойственной отстраненным детям сниженной потребности в общении. Безусловно, причиной необщительности в младших классах выступает также несформированность навыков общения. Однако легко заметить: дети доминирующего типа, тоже не отличающиеся искусством дружить мирно, все-таки стремятся быть вместе со сверстниками, а отстраненные учащиеся быстро устают от общения как такового. Подтверждением этому являются их ответы по одной из картинок методики С. Розенцвейга, на которой отец упрекает ребенка за то, что тот закрылся в комнате: «Я хочу побыть в тишине, у меня сильно болит голова», или другие, часто встречающиеся ответы: «Я на тебя обиделся», «Но я так хочу побыть один!», «Я хочу от вас отдохнуть!». Утомляемость и обостренная чувствительность способствуют повышенной обидчивости детей отстраненного типа поведения. Но свою обидчивость они обнаруживают достаточно редко. Косвенно о подавляемой обиде и внутреннем недовольстве свидетельствуют те высочайшие баллы за агрессивность (вплоть до 20 баллов), которые отстраненные учащиеся набирали по методике С. Розенцвейга. Здесь в их ответах звучали и откровенная грубость, и ирония, и мстительность, и злорадство. Лишь изредка отстраненные школьники стремились разрешить ситуацию мирным путем, когда удовлетворены интересы обеих сторон, и в этих случаях уровень конструктивности был особенно высоким.

Более явно чувства привязанности, заботы, доброты эти дети выражают в семейной сфере, а не среди сверстников. В домашнем кругу они постоянно вспоминают братьев или сестер, а также любимых животных. О своих любимцах, в основном кошках, они не только рассказывают, но и изображают их на рисунках, причем помещают в центр, иногда на своеобразный пьедестал в виде стула. Вполне вероятно, что подобная эмоциональная привязанность к «братьям нашим меньшим» для отстраненных учащихся легче, чем общение со сверстниками, так как не

вызывает напряжения, с которым связано привыкание к новому человеку.

Большая часть детей с отстраненным типом поведения предпочитает общение с одним-двумя одноклассниками. Однако родители их «друзей» отмечали, что нуждается в друге не столько сам отстраненный ребенок, сколько сверстники проявляют симпатию по отношению к нему. Естественно, у детей, которые более общительны, наблюдается и более благоприятная картина личностного развития: они менее склонны к мрачному или унылому настроению, проявляют большую активность и доброжелательность, более инициативны в делах класса и внеурочных мероприятиях.

Следует отметить, что ни один из мальчиков отстраненного типа поведения не назвал в своем круге общения девочку, хотя школьницы отстраненного типа называли знакомых мальчиков. Этот вопрос требует отдельного выяснения, такая избирательность может объясняться, в частности, и тем, что с девочками сложнее сохранять отстраненные, формальные отношения, чем с мальчиками.

Помощь взрослых в налаживании отношений со сверстниками будет действенной там, где сам ребенок признает, что ему не хватает дружеского общения. Часть из них еще не готова к такой поддержке, поскольку не стремится к сближению. Если же сравнить отстраненных первоклассников и третьеклассников, то младшие по возрасту оказались менее самостоятельны и независимы.

В их рисунках сквозят общая подавленность, уныние и романтическая грусть, но иногда именно у отстраненных детей прорываются яркие, сильные чувства.

Так, во время экспериментальной игровой ситуации один из пятиклассников, Антон И., держался в стороне от остальных детей и в конце концов оказался в компании с другим таким же «невостребованным» и тихим ребенком. Они молча стояли в стороне и только после специального приглашения экспериментатора уселись за парту через несколько парт от одноклассников. Их крошечную команду из двух человек Антон назвал командой «Летучие мыши» и от ее имени сочинил приветственное послание американскому президенту. При этом он, очевидно, не задумывался о том, насколько подобное приветствие будет уместно и по содержанию, и по тону в ситуации торжественной встречи президента в Москве.

Был голос: «Умер Клинтон!»

И тени простерлись,
И на стене, под тягостью
Земных томлений

Встал белый Клинтон в тишине.
Он чертит погребальный камень
Огромным росчерком руки
Вдоль стен кладбищенских,
Как пламень, развешивает позвонки⁴.

Перед выступлением Антон объяснил, что не сам придумал поэтические строчки, а воспользовался текстом поэмы, которую недавно читал. Для преподавателей его выступление и рассказ о прочитанных книгах оказались полной неожиданностью, поскольку обычно они лишь жаловались на лень мальчика и его безразличие к урокам.

Графическое оформление приветственной открытки было обдуманно и символично: выдержано в мрачных тонах и по форме напоминало летучую мышь.

Подобные факты подтверждают, что познавательные интересы отстраненных детей далеко не всегда подкрепляются школой, хотя часто они больше, чем другие дети с намечающимися характерологическими особенностями, любят чтение, рассказы, сами сочиняют басни и стихи. То, что педагоги не осведомлены об увлечениях отстраненных школьников, объясняется в первую очередь тем, что учителю достаточно сложно установить доверительные отношения с этими учениками, старающимися сохранять дистанцию. На уроках отстраненные школьники чаще всего отмалчиваются из-за неуверенности и повышенной требовательности к себе. Так, один из первоклассников объяснял свои редкие ответы на уроке следующим образом: «Другие часто руку поднимают и ошибаются. А я не хочу – вдруг неправильно отвечу». Отстраненные дети, отказываясь от тех заданий, с которыми могут не справиться, подчас ведут себя раздражительно и вспыльчиво. Однако, если их не принуждать, они потихоньку включаются в работу и вполне успешно выполняют ее самостоятельно, в одиночку. Увлечшись работой, иногда не успевает ее закончить, забывая о формальных требованиях. В тех случаях, когда что-то не получается, внешне своего состояния почти не обнаруживают, по неопределенному, сдержанному выражению лица трудно догадаться об их настроении и чувствах.

Наблюдения показывают, что среди отстраненных школьников есть дети с обостренным чувством собственной неполноценности, беспомощности, а есть – самостоятельные и независимые, которые выделяются среди одноклассников эрудицией, нестандартным выполнением заданий и высоким уровнем притязаний.

В обоих случаях поведение отстраненных учащихся берет начало во взаимоотношениях с близкими взрослыми. Сомнения в собственных достоинствах и чувство ущербности возникают тогда, когда в истории развития детей есть неблагоприятные обстоятельства (тяжелая семейная обстановка, материальные трудности, временное заикание и т. д.), а взрослые по какой-либо причине не в состоянии укрепить уверенность ребенка в себе, помочь ему наладить эмоциональный контакт со сверстниками. Из-за депривации в общении, разрыва или расставания с близкими людьми, их отдаленности возрастает чувство неуверенности, перерастающее в одиночество.

По ответам некоторых детей (методика С. Розенцвейга) видно, насколько в подобных случаях блокированы почти все желания ребенка: о том, чтобы папа и мама жили вместе, о новых игрушках, об играх с товарищами. Они боятся утратить и то, что есть, и особенно осторожны в отношениях со сверстниками.

У большинства отстраненных детей сохраняются близкие отношения именно с матерью. С другими взрослыми, особенно социальными, они ведут себя замкнуто и независимо. Характерным было их поведение на начальном этапе обследования: отстраненные школьники сдержанно или неохотно знакомились с экспериментатором, не откровенничали, но и не отказывались от задания. Им было необходимо время, чтобы привыкнуть к незнакомому человеку. Были случаи, когда они, точно выполняя инструкции, старательно уходили от общения, замыкались и закрывались. Лишь позднее, при повторном обследовании, отстраненные учащиеся стали откровеннее, делились своими впечатлениями, рассказывали о том, какие из методик им больше нравятся. Примечательно, что с девочками отстраненного типа поведения наладить контакт было сложнее, чем с мальчиками. Для установления доверительного контакта психологу иногда приходилось применять игры с куклами.

Но после установления контакта работать с отстраненными детьми было особенно легко, они полностью погружались в задание. В связи с этим интересно наблюдение родителей данной группы: они были единогласны в том, что их дети больше всего любят заниматься интересным делом.

В тех случаях, когда взрослые недовольны ими, отстраненные

учащиеся, выслушав замечание, пытались объяснить свое поведение. Если же действительно допускали какую-то ошибку, то обычно не извинялись и не просили прощения, но ошибку запоминали и обычно не повторяли. Кстати, ошибки учителей или их промахи они тоже запоминают лучше, чем доминирующие или уступчивые дети. Поэтому работа с отстраненными учащимися требует от педагога особого такта, самокритичности и внимания.

Таким образом, отстраненные школьники отличаются от уступчивых и доминирующих школьников трудностями установления контакта и доверительных отношений. С одной стороны, они замкнуты и отгорожены, с другой – стремятся к эмоциональному общению, но быстро от него устают. Этим детям легче освоить учебную деятельность, так как преобладающими мотивами у них являются познавательные мотивы учения. Однако неадекватная самооценка и стремление сохранять дистанцию в отношениях с окружающими, настороженное отношение ко всему новому препятствуют их благополучному вхождению в школьную жизнь.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Перечислите главные проблемы младших школьников отстраненного типа поведения.

2. Чем отличаются отстраненные первоклассники от третьеклассников с тем же типом поведения?

3. Влияет ли семья на развитие отстраненного типа поведения?

4. Чем отличается отношение отстраненных школьников к учителю от отношения к нему других детей с намечающимися характерологическими особенностями?

5. Назовите сильные стороны в характере детей с отстраненным типом поведения.

Примечания

1 Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.

2 Напомним, что «Анкета для родителей» построена в соответствии с типологией акцентуированных характеров А.Е. Личко.

3 Задание нарисовать несуществующее животное давалось в том случае, если ребенок оказывался в кабинете психолога случайно, вне связи с проводившимся обследованием.

⁴ Полностью сохранено правописание автора.

2.5. Отличительные признаки поведенческих типов

Итак, в младшем школьном возрасте у детей с намечающимися характерологическими особенностями выделяются три типичных способа взаимодействия с окружающими. Они определяют сходство в индивидуальных особенностях характера и обуславливают выделение трех типов поведения: уступчивого, доминирующего и отстраненного. Такая классификация является одной из возможных и не отменяет изучения и выделения других поведенческих типов в возрасте начальных классов (например, связанных с волевой сферой личности).

Выявленные характерологические особенности свидетельствуют о наличии трех основных симптомокомплексов как в начале младшей школы (первый класс), так и при ее завершении (третий класс).

Отличительные особенности трех симптомокомплексов представлены в табл. 3.

У детей с намечающимися характерологическими особенностями наблюдаются трудности в учении: сниженные адаптационные возможности в период поступления в школу; неумение найти выход в напряженной ситуации; неудовлетворенность отношениями со сверстниками; преимущественное развитие либо социальной, либо познавательной учебной мотивации. Кроме того, все три варианта развития самооценки, соответствующие поведенческим типам, создают и усиливают потенциальную возможность неадекватного самовосприятия.

В каждой из групп указанные **трудности** проявлялись в специфической форме:

- дети с уступчивым типом поведения чувствительны к проявляемым по отношению к ним симпатии или недоброжелательности, это влияет на их взаимодействие с социальным взрослым; им в меньшей степени свойственно самостоятельное и инициативное поведение; в целом их устраивает средний уровень успеваемости и их удовлетворенность учебной деятельностью зависит от возможности соответствовать школьным требованиям;

- дети с доминирующим типом поведения чувствительны к ограничениям среды и имеют недостаточный опыт в усвоении нравственных норм и образцов поведения; их не всегда

принимают одноклассники, что заставляет учащихся расширять круг общения за счет внешкольной среды, дети данной группы более сосредоточены на достижении определенной позиции в коллективе, чем непосредственно на учебном процессе;

• дети с отстраненным типом поведения испытывают коммуникативные проблемы и со сверстниками, и с учителями; их утомляет массовое коллективное взаимодействие; они предпочитают индивидуальные формы работы, а изменения в их самооценке более всего связаны с осознанием отношения сверстников. Однако исследование отразило свойственную детскому возрасту пластичность формирующихся характерологических образований, способность младших школьников перенимать разные способы реагирования и гибко их сочетать. Это свидетельствует о наличии резервов в воспитании детей с намечающимися характерологическими особенностями.

Проявления	Типичный способ взаимодействия		
	Уступчивость, обусловленная готовностью принимать позицию другого	Доминирование, обусловленное готовностью отстаивать свою позицию	Отстраненность, обусловленная готовностью не обнаруживать своей позиции
В сфере общения со взрослыми (учителем)	Доброжелательность, «психологическое смирение», более высокий уровень рефлексии отношений, активность во взаимодействии, отношение к социальному взрослому (учителю) определяется степенью внимания педагога	Признание требований взрослого, подчинение силе, привычка к традиционному распределению ролей, возможность нарушения нравственных норм, учитель принимается как образец поведения, носитель правил	Более критичное отношение, автономность позиции, предпочтение близких или хорошо знакомых взрослых, осторожность и дистанцирование от учителя
В сфере общения со сверстниками	Тенденция к избирательности, преданность в дружбе, острота выражения чувств, предупредительность, легкость в установлении контактов, подчинение своего мнения чужому	Самостоятельность действий, импульсивность, настойчивость, навязывание себя, враждебность в явной или скрытой форме, стремление к лидерству без	Скованность и пассивность, негибкость поведения, вспышки раздражения в сложных ситуациях, утомляемость в длительном контакте, молчаливость, лучшая
	му, утомляемость из-за насыщенности общения, разнообразие поведенческого репертуара и форм внеситуативного общения	желания сотрудничать	рефлексия форм общения, предпочтение делового общения, устойчивость собственной индивидуальной позиции
В особенностях мотивации	Стремление соответствовать социально желательным нормам, выполнение учебных требований, в учебе перевес широкой социальной мотивации над познавательной	Сильные мотивы самоутверждения, высокий уровень притязаний (неадекватный), в учебе перевес узких позиционных мотивов над познавательными	Любознательность, мотивация выполнения поставленной задачи, в учебе преобладание познавательных мотивов, нежелание выделяться, привлекать внимание
В особенностях самосознания	Тенденции занижения и усреднения самооценки, распространения ее на все сферы самооценивания, зависимость самооценки от отношения окружающих	Выраженная неадекватность самооценки, ее несогласованность, стабильная высокая самооценка во внеурочной деятельности, тенденция к приукрашиванию собственного образа	Требовательность и критичность по отношению к себе, закрытость для понимания отношения окружающих и их оценки

2.6. Устойчивость и изменчивость типов поведения

Отдельные характерологические особенности обнаруживаются уже в дошкольном детстве и затем становятся проблемой в период обучения в младших классах. Уязвимость детей, проявляющаяся в излишней чувствительности, агрессивности или осторожности, отмечают не только родители, но и педагоги. Поэтому, естественно, возникают вопросы: насколько устойчивыми являются типологические характерологические особенности, как проявляют себя в дальнейшем и как связаны с возрастными закономерностями развития?

Для решения этих вопросов младший школьный возраст представляется особенно важным периодом. Обучение в начальных классах – это, как известно, одновременно усвоение норм и правил социальной жизни. Никогда больше ребенок не будет так легко впитывать образцы поведения, предлагаемые ему обществом. Причем опыт, приобретаемый учеником начальных классов, делает ребенка более компетентным и самостоятельным. Он учится соотносить воздействие взрослых, ожидания сверстников и собственные желания и представления. Процесс формирования характера превращается в шлифовку и корректировку способов поведения, приобретаемых в школьной среде, их подгонку под индивидуальные особенности конкретного ребенка.

При переходе в каждый последующий класс отчасти меняется социальная ситуация развития, и это влияет на процесс формирования характерологических особенностей детей. У *второклассников* по сравнению с *первоклассниками* завершается адаптация к школьным требованиям, социальная ситуация развития стабилизируется и в качестве ведущей утверждается учебная деятельность. При переходе в среднее звено обучения, в *пятом* классе, существенно трансформируется вся система взаимоотношений, в которую были включены дети. Появляется много новых учителей, происходит перегруппировка по классам или даже смена школы. Детей могут временно поместить в санаторий или отправить за границу, поскольку они стали более самостоятельными и родители не боятся временно отлучить их от семьи. Более того, у *пятиклассников* в отличие от учащихся *третьих* классов меняется тип ведущей деятельности. Ею становится общение со сверстниками. Соответственно в действие

вступают другие возрастные закономерности, что усложняет картину развертывания характерологических черт.

Однако динамика характерологических изменений тесно связана с тем, насколько близки поведенческие типы ребенка и его родителей. При их сходстве, как показывают наблюдения, намечающиеся характерологические особенности школьников являются более устойчивыми. Попытки воздействовать на них убеждают, что влияние взрослых способно сглаживать наиболее яркие и выпуклые черты, но добиться их исчезновения полностью не удастся. Дети слушают обращенные к ним слова, вместе с воспитателями или родителями рассуждают о своем поведении – и по-прежнему применяют свойственные им формы уступчивого, доминирующего или отстраненного типа поведения. Результаты исследования показали, что и через год после первого обследования ведущий поведенческий вектор сохранился у подавляющего большинства школьников с намечающимися характерологическими особенностями, хотя степень выраженности определенного типа поведения у учащихся была разной. Таким образом, значительные изменения (вплоть до смены типа поведения) в младшем школьном возрасте достаточно редки. В нашем исследовании отмечены лишь три случая, когда школьная среда способствовала смене исходного вектора (отстраненного в двух случаях и доминирующего – в одном) у *второклассников* на вектор **уступчивого** поведения. У *пятиклассников* наблюдался только один случай изменений, когда в равной степени стали проявляться сразу два вектора. Но у *пятиклассников* проявилась другая интересная тенденция. В **условиях совместной деятельности со сверстниками** у большинства *пятиклассников* наблюдалось сглаживание характерологических особенностей. Поведение, прежде всего, отстраненных и уступчивых школьников приобретало смешанные формы в процессе совместного со сверстниками выполнения общего задания.

Это явление – внешнее сходство и сближение уступчивого и отстраненного типов поведения – отмечено в обеих возрастных группах: и у *второклассников*, и у *пятиклассников* с намечающимися характерологическими особенностями. Более того, у детей отстраненного типа поведения в *пятом* классе при проведении экспериментальной игровой ситуации показатель собственного вектора оказался даже несколько меньше, чем показатель уступчивости. Таким образом, гибкость и адекватность поведения достигались в условиях **специально организованной совместной деятельности детей в тот возрастной период, когда взаимодействие с ровесниками**

имеет решающее значение для их личностного развития. Сотрудничество со сверстниками приводило к расширению опыта младших школьников и налаживанию взаимоотношений в одной, но весьма существенной сфере развития детей – сфере общения со сверстниками. *Пятиклассники* и при выполнении фрустрационной методики С. Розенцвейга показали себя более настойчивыми и самостоятельными, чем год назад, в *третьем* классе^[2]. Они пытались найти выход в конфликтной ситуации и действовали более уверенно и конструктивно. Применение новых позитивных способов поведения отмечалось в детской среде, в индивидуальном практическом опыте детей, а не в общении со взрослыми.

Однако изменения, в том числе в сфере общения со сверстниками, далеко не всегда имели благотворный характер. Среди *второклассников* с намечающимися характерологическими особенностями увеличилось количество детей со средним и высоким уровнем общения. Но в ситуациях обвинения и фрустрации *второклассники* по-прежнему предпочитали искать выход с помощью взрослых, а не самостоятельно. Возросло количество попыток справиться с трудными ситуациями, прибегая к экстрапунитивным, или внешнеобвинительным, реакциям самозащитного типа, когда ребенок активно отрицает свою вину за совершенный поступок и не признает собственной ответственности за происходящее. **Применение форм доминирующего поведения** уступчивыми и отстраненными *второклассниками*, как показали результаты по методике С. Розенцвейга, увеличилось в два и более раз, хотя доминирующие школьники, напротив, стали более терпимыми и реже прибегали к открытой агрессии.

В *пятом* классе, напротив, уменьшилось количество детей со средним и высоким уровнем общения. При переходе в среднее звено дети стали избирательнее в общении и существенно изменили круг приятелей. В перечень близких лиц они включали родителей и учителей, нередко начиная круг общения именно с них, а не со сверстников. Было названо 23 формы общения со взрослыми, причем чаще всего называлась такая форма общения с родителями, как беседа на разнообразные темы: о хозяйственных проблемах, о шахматах, о даче и особенно об учебе. Видимо, совместные обсуждения помогают детям разобраться в новых взаимоотношениях, возникающих в пятом классе. Но, общаясь со взрослыми, дети в трудных ситуациях прибегали к интропунитивным, или самообвинительным, реакциям, фиксированным на самозащите. Обычно они признавали свою вину, извиняясь перед старшими. Такое «смирение»

свидетельствует о том, что *пятиклассники* с намечающимися характерологическими особенностями все-таки не относятся к взрослым открыто и доверчиво.

В целом отношение детей к школе при переходе в следующий класс стало менее теплым. Это выразилось и в том, что у *второклассников* снизился показатель общего положительного отношения к пребыванию в школе (методика Т.Н. Нежновой), и в том, что среди *пятиклассников* с намечающимися характерологическими особенностями более половины говорили об отсутствии близких доброжелательных отношений с классным руководителем и соглашались заменить учителя другим лицом.

При этом на словах дети признавали необходимость серьезных школьных занятий. Например, *пятиклассница* Ира К. объясняла свое отношение к учебным предметам следующим образом: «Мои любимые предметы – физкультура и все такое. Но больше внимания надо уделять этим [имеются в виду основные учебные дисциплины. – Прим. экспериментатора] предметам... они больше пригодятся в жизни». *Второклассники* в своих ответах по методике «Беседа об отношении к школе и учению» также отмечали, что более глубокие знания дает школа, в которой основательно преподают математику, русский и т. д.

Но у детей обеих возрастных выборок преобладающими были все-таки социальные мотивы учения. Учебнопознавательные мотивы оба года фиксировались у разных школьников с намечающимися характерологическими особенностями, т. е. они оказались неустойчивыми и, соответственно, малодейственными. В целом слабая динамика в формировании учебно-познавательной мотивации, отсутствие мотивов самообразования, преимущественное развитие социальных (узких позиционных) мотивов, когда в школе ученик больше всего стремится добиться авторитета среди одноклассников, а также нестабильность мотивационной системы свидетельствовали о мотивационной неготовности младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями к обучению в среднем звене. Это приводило к выводу, что компенсировать слабые стороны в учебной мотивации может только умелая работа педагога, а для *пятиклассников* – и воспитательное мастерство классного руководителя.

Детям с намечающимися характерологическими особенностями нужна поддержка взрослых еще и потому, что в процессе развития у них наблюдалось дальнейшее снижение самооценки. Через год среди *второклассников* с намечающимися характерологическими особенностями вдвое сократилось число учащихся с завышенной самооценкой и у половины школьников

отмечалась заниженная самооценка. При этом соотношение понизившихся дифференцированных самооценок в разных сферах деятельности и общения (познавательная компетентность, компетентность в общении со сверстниками и во внеучебной деятельности, общее самопринятие по методике

С. Хартер) осталось прежним. Таким образом, типологические особенности самооценки при переходе во *второй класс* оказались устойчивыми.

Однако у *пятиклассников* с намечающимися характерологическими особенностями самооценка претерпела существенные изменения, поскольку после трех лет обучения в начальных классах у школьников сменились преподаватели, а подчас и классные коллективы. При повторном обследовании у *пятиклассников* с относительно выраженными характерологическими особенностями наиболее распространенной оказалась неустойчивая, средняя по высоте самооценка (методика С. Хартер). Более прямая форма самооценивания по методике Дембо–Рубинштейн выявила неадекватность самооценки у половины выборки. Таким образом, новый опыт общения с социальными взрослыми оказался в основном негативным. «Неудобные» учащиеся привлекали внимание учителей-предметников, но это внимание было недоброжелательным. Если педагоги младших классов относились к трудным детям терпимо и снисходительно, учитывая их возраст, то преподаватели среднего звена ждали от *пятиклассников* самостоятельного и организованного поведения. Неготовность к такому поведению и вызвала ухудшение отношений с учителями, которое было зафиксировано у детей с намечающимися характерологическими особенностями при переходе в среднее звено обучения.

Таким образом, намечающиеся характерологические особенности и *второклассников*, и *пятиклассников* в большей степени испытали влияние общевозрастных тенденций в сфере общения учащихся между собой в условиях коллективной деятельности, чем в сферах отношений со взрослыми, отношения к учению и при самооценивании. Доминирующий тип поведения проявлялся более ярко и выпукло, чем уступчивый и отстраненный, которые допускали смешанные, размытые формы в ситуациях новой для школьников деятельности. В процессе развертывания характерологических особенностей в *пятом* классе оказалось возможным усиление сразу двух поведенческих векторов, а во *втором* – смена собственного поведенческого вектора на вектор уступчивого поведения. Тем не менее характерологическое своеобразие отличалось устойчивостью и

сохранялось на протяжении младшего школьного возраста.

Динамика изменений у школьников уступчивого типа поведения

Уступчивые школьники, на первый взгляд, не должны вызывать тех хлопот, которые возникают в работе с доминирующими и отстраненными учащимися. Уступчивые дети конформны, послушны и соглашались с требованиями воспитателей. Однако такое согласие часто имеет чисто внешний характер, не всегда осознаваемый самими детьми. Чем старше они становятся, тем сложнее им уступать и сохранять доброжелательность, когда сталкиваются с несправедливостью или двойственностью в поведении окружающих. Их желание нравиться сталкивается с теми чувствами, которые вызывают у них окружающие, далеко не всегда симпатичные и достойные уважения. Поэтому эмоциональная зависимость уступчивых детей обычно совсем не способствует психологическому благополучию.

Качественный анализ ответов детей по методике С. Розенцвейга показал, как сильно изменилось их отношение к взрослым и насколько неоднозначным оно стало. Их ответы старшим в ситуациях обвинений или конфликта стали звучать раздражительно и иронически, воспроизводя интонации взрослых. Например, при обследовании в первом классе Костя К., придумывая ответ по картинке, герой которой отказывался вовремя идти обедать, от имени его мамы укоризненно произносил: «Эх, ты, лентяй!» Через год в ответе по той же картинке звучала уже язвительность: «А кто тебя кормить будет?» Подобные примеры показывают, что отношение к взрослым у уступчивых *второклассников* стало более критическим, а в их репликах появились резкость и агрессивность. Однако желание вести себя правильно привело к тому, что у *второклассников* одновременно с ростом показателя направленности агрессии значительно повысился уровень ее трансформации (с 2,6 балла до 7,6 балла!). У уступчивых *пятиклассников* оба показателя – направленности агрессии и трансформации агрессии – несколько снизились, но показатель трансформации агрессии по-прежнему превосходил показатель агрессивности. Это объясняет, за счет чего идет приспособление детей к новым условиям: либо агрессии, либо смирения, к которому они принуждают себя. Общаясь со взрослыми, они чаще других школьников прибегают к извинениям или даже выступают в роли утешителя. Например, на картинке, где отец заявляет ребенку, что не может починить его игрушку, уступчивые дети отвечали: «Ничего, папа, это же не конец света! Я сам ее попробую починить, но спасибо, что ты мне

помог!» (Леша Я.). Кстати, это была единственная попытка активного действия («я сам попробую») со стороны уступчивых учащихся. Обычно они предпочитали выражать свои чувства, а не активно действовать. Поэтому в их репликах часто звучали слова «хорошо», «плохо», «жалко». Детей уступчивого типа поведения отличает способность выражать различные переживания: грусть, печаль, негодование, симпатию, благоговение, преданность, – что не получается у детей доминирующего или отстраненного типа поведения. Иногда их ответы звучали драматически, экзальтированно.

Вместе с тем при такой тонкости чувств у уступчивых школьников обнаружилось взаимное непонимание с преподавателями. Так, *второклассники* при выполнении методик говорили о теплом отношении к учителям, а сами педагоги отмечали ухудшение отношений с детьми данной группы. *Пятиклассники*, как и их преподаватели, открыто признавали проблемы во взаимоотношениях. В частности, по шкале семантического дифференциала они отнесли классного руководителя к таким сказочным героям, как Мальвина, Снежная Королева, а иногда даже спрашивали, нет ли более низкой позиции, чтобы поместить учителя там.

В семейной сфере у уступчивых *второклассников* усилились чувства тревожности и неполноценности, *пятиклассники* на своих рисунках семьи увеличили дистанцию между собой и домашними обитателями.

Однако возросшая самостоятельность детей с уступчивым типом поведения дала и положительные результаты. *Пятиклассники* уступчивого типа поведения стали рисовать себя среди членов семьи, используя яркие и теплые краски.

Наиболее значимой для уступчивых детей осталась сфера общения со сверстниками. Именно здесь они показали развитие рефлексии во взаимоотношениях и несомненный рост компетентности в общении. Так, *второклассница* Надя В., ничем не примечательная, с точки зрения учителей и одноклассников, предложила начертить сразу два круга общения: с приятными и неприятными ей людьми (последовательность анализа была задана самой девочкой). Другие дети эмоционально выражали свою привязанность к друзьям: «проводим дни напролет», «разговариваем, кто в кого влюблен» (Вика П.), «устраиваем собрания по пятницам у кого-нибудь дома» (Боря Р.), «делимся впечатлениями» (Оля С.), «у нас одинаковые интересы» (Леша Я.). Однако те же уступчивые дети жаловались на приятелей, с которыми «ссорятся, ругаются» или которые «бьют их», сожалели о «незаладившихся отношениях». Подчас, вспоминая о

сверстниках, они никого из них не выделяли, не называли по имени, а говорили об одноклассниках как о безличном коллективном Другом. Поэтому следует признать, что хотя отношение уступчивых школьников к сверстникам отличается эмоциональностью и психологической напряженностью, большой близости с ровесниками у большинства из них нет. Уступчивые учащиеся *второго* класса, копируя одноклассников, в конфликтных ситуациях стали чаще использовать экстрапунитивные, или внешнеобвинительные, реакции самозащитного типа. У некоторых *пятиклассников* наблюдалось сужение круга общения. При этом внешне уступчивые дети, как правило, не проявляли своего недовольства или обиды. В пятом классе они все чаще предпочитали делать вид, что все благополучно, а не выяснять отношения со сверстниками. При выполнении методики С. Розенцвейга в ситуациях, когда их незаслуженно обижали, дети демонстрировали либо деланное равнодушие, либо, напротив, отвечали добром на проявление враждебности и эгоизма. Так, если сверстница не приглашала уступчивого ребенка на день рождения, он со спокойной интонацией произносил: «Ну и не надо!» – в то время как доминирующие дети, например, требовали объяснений: «Почему?». Если уступчивого ребенка лишали мяча, он отвечал: «Ничего, мамочка, пусть малыш играет, мы ему мяч подарим, у меня есть такой же». Иногда ответы уступчивых школьников выглядели просто беспомощными: «Чего я тебе сделал?» – в ответ на оскорбление. Свою правоту эти дети обычно не отстаивают, во всяком случае не делают это открыто. Чаще они предпочитают приспособливаться. Поэтому *второклассники* уступчивого типа поведения, оказавшись среди достаточно агрессивных одноклассников, наращивали формы не только уступчивого и отстраненного, но и доминирующего поведения.

Тем не менее в новых ситуациях уступчивые школьники даже берутся за первые роли, пробуя себя в том, что ценится окружающими. Примером может служить поведение пятиклассника Димы Т., в классе которого преобладали честолюбивые учащиеся, стремящиеся к лидерству. При повторном проведении игровой ситуации телевизионного выступления он быстро «сколотил» маленькую команду – вдвоем со своим близким другом. Если в третьем классе Дима согласился на второстепенную роль осветителя, то в пятом он выбрал себе роль президента страны.

Подобная гибкость в усвоении новых приемов и способов поведения приводит к тому, что учителя чаще всего не придают значения особенностям поведения уступчивых детей, не замечают

их.

В сфере учебной мотивации школьники данного типа поведения стойко ориентируются на общение со сверстниками вместо познавательных и других @@@@@@ интересов. По их словам, «дома безлюдно» (Оля С.), «дома я буду отлучена от всего мира... Я бы пошла в школу одна» (Нина А.). На фоне детей с другими характерологическими особенностями у них более действенным оказался мотив получения хорошей отметки, но лишь потому, что отметка или запись в дневнике порадуют родителей. Мотивы необходимости получения знаний осознаются, но реально не действуют. В частности, выбирая между преподавателем и интересным собеседником, уступчивые школьники предпочитают собеседника: «Я бы выбрала интересного человека, чтобы отвлечься от других уроков, поскольку их много, и услышала бы интересные вещи» (Оля С.). Анализ успеваемости уступчивых детей показал, что спустя год после первого обследования у всех из них была средняя успеваемость. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что уступчивые школьники не проявляют особого усердия в учебной деятельности, но стремятся сохранить приемлемый для окружающих уровень успеваемости и иметь доброжелательные отношения с классом и учителями.

Так, и в сфере самооценивания уступчивые дети в *первом/втором* классах показали снижение самооценки по всем шкалам, в том числе по шкале познавательной компетентности, наиболее благополучной у них в первом классе. Амплитуда колебаний по субшкале познавательной компетентности оказалась у уступчивых школьников самой значительной – от 2 до 11 баллов, отражая их неуверенность в школьной успешности. *Третьеклассники/пятиклассники* уступчивого типа поведения также в целом снизили свои показатели, хотя и продемонстрировали некоторый рост самооценки в сфере компетентности в отношениях со сверстниками. Но уровень общего самопрятия у уступчивых учащихся оба года был выше, чем

у доминирующих и отстраненных школьников. Таким образом, формирование самооценки уступчивых детей отразило возрастную тенденцию к снижению, но вместе с тем продемонстрировало их более снисходительное и терпимое отношение к себе, чем у доминирующих или отстраненных школьников. При этом спустя год все уступчивые школьники выше всего оценивали себя по тем качествам, которые наиболее важны среди сверстников: «веселый», «хороший друг», «самостоятельный».

Оценки от лица одноклассников у уступчивых детей были самыми низкими среди школьников с намечающимися характерологическими особенностями, особенно по субшкалам «красивый» и «хороший ученик». Напомним, что именно эти признаки (внешняя привлекательность и учебные успехи), взятые вместе, превращают детей в лидеров или «звезды» класса. Уступчивые дети на такие роли не претендуют, видимо, считая, что окружающие ценят их больше всего за умение общаться. Так поведенческий вектор заставляет их отбирать прежде всего те свойства, которые составляют особенности данного поведенческого типа.

В итоге у уступчивых школьников в младших классах и при переходе в среднее звено отмечены следующие особенности развития:

- рост рефлексии отношений со взрослыми и сверстниками; неоднозначное и критическое, по сравнению с доминирующими и отстраненными детьми, отношение к взрослым;
- готовность и желание контактировать со сверстниками, повышенная чувствительность в сфере эмоциональных отношений;
- легкость усвоения разнообразных форм поведения, принятых в их среде;
- снижение общего позитивного отношения к школе, средняя успеваемость, отсутствие честолюбия в сугубо учебной деятельности;
- постоянное снижение самооценки и ее неустойчивость.

Динамика изменений у школьников доминирующего типа поведения

Доминирующие дети имеют стойкую репутацию задиристых и беспокойных школьников и постоянно ее подтверждают. Любое неприятное происшествие преподаватели и одноклассники связывают в первую очередь с ними. Особенно ярко такая линия поведения может проявиться при смене привычной обстановки, как это было при переходе из начальной школы в среднюю.

Пятиклассники доминирующего типа поведения активно участвовали в драках, пропускали уроки, лгали взрослым и утаивали от родителей учительские записи в дневниках. Их адаптация к обучению в среднем звене протекала особенно тяжело, если они попадали в новый класс, без друзей и знакомых учителей. Такие условия обучения требовали от ребенка самоконтроля, произвольности, гибкости в общении с новыми людьми, но именно этих качеств не доставало доминирующим

школьникам.

Трудности в учении, обусловленные характерологическими особенностями детей, негативно повлияли и на отношения с родителями. У *второклассников* в семейной сфере отмечался рост конфликтности и чувства неполноценности, у *пятиклассников* уменьшился показатель благополучия семейной ситуации и вырос показатель враждебности детско-родительских отношений (методика «Кинетический рисунок семьи»). Тем не менее у доминирующих детей, в отличие от уступчивых, снизился уровень тревожности в общении с родителями. Его снижение, на наш взгляд, означает отсутствие сомнений и страхов, устойчивость учащихся доминирующего типа поведения к психологическому напряжению. Поэтому вопреки школьным и, соответственно, домашним неприятностям доминирующие дети не склонны долго переживать из-за недовольства взрослых. Применение методики

С. Розенцвейга показало, что в общении со взрослыми они стали чаще прибегать к экстрапунитивным, или внешнеобвинительным, реакциям препятственно-доминантного или самозащитного типа, когда ребенок преимущественно выражает недовольство возникающими препятствиями и винит в них внешние обстоятельства, а не себя. Такое поведение привело к тому, что доминирующие дети стали еще реже решать проблемы общения. Причем младшие – доминирующие *второклассники* – в ситуациях затрудненного общения начали прибегать к помощи взрослых, не скрывая собственной враждебности. Так, второклассник Гера Т. без обиняков потребовал от взрослого починить его игрушку: «Я тебя буду мучить, пока ты ее не починишь!» Старшие дети – *пятиклассники* доминирующего типа – перестали спорить со взрослыми, не выражая своего мнения в прямой форме. Ярким примером подобной линии является поведение Кати Г. Придумывая ответ по картинке, на которой мама в наказание пораньше отправляет девочку спать, она заявила: «Я спорить не буду. Но ты не права». Доминирующие *пятиклассники* не пререкались со взрослыми, но становились более резкими и ироничными.

Школьные учителя у *второклассников* в целом вызывали теплые чувства, и они помещали их на шкале сказочного семантического дифференциала в позицию «Золушка». Доминирующим *пятиклассникам*, напротив, новые преподаватели показались малопривлекательными. Ни один из них не поднялся по шкале сказочного семантического дифференциала выше положения «Мальвина» (образ этой сказочной героини был для учащихся символом строгости и порядка). Однако беседа с детьми об отношении к школе и учению показала, что они тепло

относятся к преподавателям, называют многих из них любимыми. Очевидно, новые педагоги, столкнувшись с недоброжелательством доминирующих школьников и видя в поведении детей данной группы преимущественно неприятные стороны, были вынуждены применять особые меры: вызывать родителей, вести беседы, разбирать ссоры со сверстниками. Все это не способствует теплым отношениям преподавателей и *пятиклассников* доминирующего типа поведения. Соответственно, анализируя состояние своих воспитанников, классные руководители доминирующих *пятиклассников* отмечали у них на фоне одноклассников сниженное настроение. Преподаватели считали, что наибольшие трудности у доминирующих учащихся при переходе в среднее звено возникали непосредственно в учебе и в общении с учителями.

Успешнее всего, как считают и сами дети, и их учителя, **развивались их отношения со сверстниками**. Особенно явно это проявилось в игровой экспериментальной ситуации. *Второклассники*, «поглощая» примеры поведения из своего школьного окружения, широко использовали, помимо доминирующего, формы уступчивого и отстраненного поведения. *Пятиклассники* оказались более дипломатичными и гибкими, их поведение в совместной со сверстниками групповой игре стало намного нейтральнее, утратило острые углы. Однако свои отличительные особенности – конкурентность и соревновательность – оно сохранило.

Стремление к расширению контактов с ровесниками привело к тому, что *второклассники* старались в беседе по методике «Мой круг общения» перечислить как можно больше приятелей и знакомых, называя в том числе домашних животных и даже, как сделала Алиса Ш., бабушкину корову. По методике С. Розенцвейга у доминирующих *второклассников* увеличился показатель агрессии в отношениях со сверстниками и снизился показатель трансформации агрессии. Такие результаты свидетельствуют, что отношения со сверстниками все-таки у большинства доминирующих *второклассников* не складываются и они склонны выдавать желаемое за действительное. Тем не менее у доминирующих школьников, как и у уступчивых, сфера общения со сверстниками остается наиболее значимой и наиболее благоприятной для формирования новых черт характера. В частности, именно в области взаимоотношений с ровесниками ярко обнаружилась смена агрессивного поведения на сотрудничество. Максим Е., отличавшийся грубостью и резкостью в первом классе, во втором вместо агрессивных нападок и обвинений стал вежливо и корректно общаться с

одноклассниками. Он научился в чем-то уступать им, в чем-то вместо грубости объяснять свои поступки. Во втором классе новые для доминирующих детей социально приемлемые формы поведения проявлялись сначала в совместной деятельности с другими детьми, а уже затем – с учителями и родителями.

Пятиклассники, напротив, перестали ссылаться на количество друзей и оказались более избирательны в дружеских привязанностях. Анализируя свой круг общения, они уже не называли домашних животных, дальних или случайных знакомых, как это было в третьем классе. У доминирующих школьников появились формы делового и внеситуативно-личностного общения, когда они вместе с друзьями «строят планы», «беседуют и провожают друг друга домой» или «списывают друг у друга на математике». *Пятиклассники* уже не столько настаивали на своем, сколько пытались добиться желаемого, получить результат. Поскольку социальных умений им все еще не хватало, в случае конфликтных ситуаций со сверстниками они предпочитали прибегать к помощи взрослых, а не ссориться, угрожать или упрекать.

Сфера учебной мотивации имеет для доминирующих школьников особое значение, поскольку превосходство над одноклассниками возможно только при успешности непосредственно в учебной деятельности. В ответах второклассников более откровенно, чем в первом классе, прозвучали честолюбивые или престижные соображения. Они говорили о необходимости много читать, чтобы попасть в класс, в котором учатся лучшие ученики; сожалели, что нельзя каждый день выступать с докладами на уроке; требовали для своего класса наиболее компетентного учителя и отказывались от смены школы просто потому, что у нее репутация лучше, чем у других ближайших школ. Школа привлекательна для доминирующих детей, поскольку ведущими у них являются узкие социальные (позиционные) мотивы. За год у *второклассников* улучшилось эмоциональное отношение к школе, в то время как отношение к дому стало более сдержанным (рисунок «Я в школе»/«Я дома»).

Для *пятиклассников*, как и в третьем классе, школьная среда была более комфортной, чем домашняя. Примечательно, что у обеих возрастных выборок, несмотря на периодически возникающие трудности школьной жизни, показатель эмоционального отношения к школе рос, опережая результаты менее конфликтных уступчивых и отстраненных детей.

Как и уступчивым детям, доминирующим школьникам легче общаться с теми, кого они уже знают, и это также сказывается на их школьной успеваемости. Доминирующие дети неоднократно

говорили о том, что не хотят менять школу, класс, учителей из-за недоверия к незнакомым людям: «Мне не нравится, когда ко мне приходят незнакомые люди и начинают чему-то обучать» (Ира К.) или «В этой школе все знакомые, а так Бог знает, какие придут» (Саша А.). Взаимоотношения с преподавателями-предметниками полностью подтвердили, что адаптация к новым условиям сопровождается у доминирующих детей конфликтами в сфере общения со взрослыми, причем сами дети подчас не осознавали, как к их поведению относятся учителя.

Неадекватность доминирующих школьников проявилась и в сфере самооценки. **И у второклассников, и у пятиклассников доминирующего типа поведения при переходе в следующий класс в целом отмечался рост положительных оценок, особенно от лица сверстников.** Доминирующие школьники, на которых обрушивается буквально шквал замечаний, все-таки считают, что, с точки зрения окружающих, вполне достойны положительных оценок за свои качества и умения. Особенно высоко они оценивали такие качества, которые важны с позиций ровесников: «веселый», «хороший друг». Кстати, существующие исследования¹ говорят о противоположном, о том, что во втором классе наблюдается снижение самооценки (так называемый «феномен 2-го класса»). Таким образом, рост положительного самооценивания *второклассников* доминирующего типа не совпадает с возрастными тенденциями.

Вместе с тем собственная внешность по-прежнему не устраивала доминирующих *второклассников*, и по этим субшкалам («красивый», «привлекательный») они снизили оценки вплоть до отрицательных значений.

Доминирующие *второклассники* и *пятиклассники* уверены, что их самой сильной стороной является компетентность во внеурочной деятельности. Но самой значимой для них остается сфера взаимоотношений со сверстниками: именно здесь отмечены резкие колебания в самооценивании. Так, за год оценки за компетентность в общении со сверстниками изменялись в пределах от 1 до 12 баллов.

Сохраняя позитивное восприятие образа Я, доминирующие школьники оптимистичны и потому, что привыкли отстаивать собственное мнение. Но переоценка своих достоинств и отношения окружающих может оказаться болезненной в приближающийся период подростничества.

Таким образом, к числу особенностей развития доминирующих школьников относятся следующие:

- позитивное отношение к школе и одноклассникам, что создает условия для успешной учебной деятельности;

- чувствительность к отношениям с учителями и ровесниками, которая делает их уязвимыми при смене преподавателей и класса;

- препятствием для полноценного включения в учебу у детей доминирующего типа поведения является преимущественное развитие узких социальных (позиционных) мотивов обучения. Развитие познавательной мотивации становится наиболее важным моментом в работе с данной группой школьников.

Динамика изменений у школьников отстраненного типа поведения

Повторное обследование отстраненных школьников показало, что для их психологического благополучия необходимы привычная обстановка и возможность сохранять автономную позицию. Чем лучше им знакомы условия, тем успешнее деятельность этих детей и их взаимоотношения с окружающими. Так, по мнению учителей, учебная успеваемость отстраненных *второклассников* осталась на прежнем уровне, но общение с одноклассниками стало более свободным, поведение на уроке и на перемене – более активным. С *пятиклассниками* ситуация осложнялась тем, что новые учителя еще не знали отстраненных школьников так, как их знали преподаватели начальных классов. Однако оценки учителей-предметников оказались близки тем, что детям поставили в третьем классе, хотя и чуть ниже. Здесь подтвердилась общая картина, свойственная школьникам при переходе в среднее звено: снижение учебной мотивации и успеваемости, эмоциональный спад. И все-таки отстраненные учащиеся осуществили переход более легко, чем уступчивые и доминирующие дети. Скорее всего, дистанция, которую они сохраняют по отношению к окружающим, помогает им в пятом классе, где уже нет плотного учительского контроля. Кроме того, налаживать контакт им проще с новыми взрослыми, чем со сверстниками. Взрослые всегда терпимее, серьезнее и коммуникабельнее, чем ровесники, среди которых надо еще и утверждаться. Примечательно, что при благополучных отношениях с одноклассниками новые учителя за коммуникабельность поставили отстраненным *пятиклассникам* более низкие баллы, чем уступчивым и доминирующим детям, т. е. на фоне других школьников они выглядят менее общительными, кто бы ни вел за ними наблюдение.

В трудных ситуациях обвинений и препятствий отстраненные *второклассники* показали, что они чаще и охотнее обращаются за помощью к взрослым (методика С. Розенцвейга). Отстраненные учащиеся оказались единственной из трех групп, которая не

прибегала к обвинениям и нападкам на взрослых. Дети могли отвечать резко и раздражительно, но грубости по адресу старших не допускали. Однако прямо противоположная картина наблюдалась у отстраненных *пятиклассников*, которые либо требовали от близких взрослых выполнения их просьб и желаний, либо без всякого уважения к старшим настаивали на своем. Своей агрессией в ситуациях фрустрации отстраненные *пятиклассники* напоминали доминирующих учащихся. Например, давая ответ по картинке, где отец просит сына прекратить игру на барабанах, поскольку мама спит, большинство отстраненных *пятиклассников* насмешливо или обиженно отвечали: «А когда я сплю, вы тогда тоже разговариваете!» (Катя Х.) или «Тан, тадан, тантан, тандаран!» (Алеша М.).

То, что отношение к близким взрослым у *пятиклассников* стало более сложным, показало выполнение методики «Кинетический рисунок семьи». Цветовая гамма рисунков стала богаче, на них чаще возникал образ самого автора, появились элементы пейзажа, т. е. рисунки показали более эмоциональное выражение чувств и переживаний детьми. Однако одновременно в рисунках в большей степени проявились тревожность и чувство неполноценности, испытываемые их авторами.

Отношение отстраненных школьников к взрослым заслуживает особого внимания. У них нет понимания разницы в возрасте, они реже, чем другие дети, извиняются за свои проступки, хотя об обидах и ошибках прекрасно помнят и стараются их не повторять. Так, например, выяснилось, что отношение к учителям практически не претерпело изменений ни у *второклассников*, ни у *пятиклассников*, но, как правило, мнение детей об этих отношениях не совпадало с мнением самих педагогов. Нередко случалось так, что там, где отстраненные школьники видели ухудшение отношений, сами учителя отмечали положительную динамику. Спустя год дети сохранили требовательность и критичность восприятия своих преподавателей.

Как и у других детей с намечающимися характерологическими особенностями, у отстраненных школьников изменились взаимоотношения со сверстниками. При этом, во-первых, отстраненные дети научились настаивать на удовлетворении их желаний, не боясь произносить местоимение «Я», и делали это в настойчивой прямолинейной форме. Так, Стас Д., будучи первоклассником, никогда не добивался своих желаний. Даже придумывая ответ по картинке, на которой мать отдавала лакомство брату, он только спрашивал: «Почему?» (методика С. Розенцвейга). Спустя год, работая с аналогичными

картинками, второклассник Стас заявлял: «Это мой кусок!» или «Это мой самокат!». Однако, во-вторых, тенденция требовать сопровождалась у отстраненных школьников ростом показателя трансформации агрессии (методика С. Розенцвейга). Это подтверждает стремление отстраненных детей сохранять социально приемлемые формы поведения и тогда, когда им приходится упорно добиваться своего и противостоять точке зрения партнера по общению. Соответственно, школьники отстраненного типа поведения стали чаще находить способы решать проблемы в конфликтных и фрустрирующих ситуациях, несмотря на то что по-прежнему прибегали к самозащитным реакциям.

Кроме того, повторное обследование показало, что по мере взросления детей сужается их круг общения. Это наблюдалось и во втором, и в пятом классах (методика «Мой круг общения»). Среди *пятиклассников* половина учащихся была отнесена к категории малообщительных детей. Беседы с детьми показывали, что они часто называют в кругу сверстников тех, с кем практически не общаются и чьи имена с трудом вспоминают. Дети отстраненного типа поведения не владеют формами внеситуативно-личностного общения. Они рассказывали, как организуют стенгазету, ходят в продленку или на аттракционы, и почти не упоминали о том, что «устраивают дискуссии» или «секретничают».

В совместной игровой деятельности, в процессе экспериментальной ситуации, и *второклассники*, и *пятиклассники* отстраненного типа поведения охотно участвовали в общей игре, не выделяясь среди одноклассников. Они свободно предлагали интересные идеи, проявляли инициативу, самостоятельно выбирали команды или создавали немногочисленные, но свои телевизионные группы. Однако при этом никогда не настаивали на своем предложении и легко работали в одиночку. Лишь у двух *пятиклассников* было зафиксировано явное отстраненное поведение, более того, показатель уступчивости у отстраненных *пятиклассников* в экспериментальной ситуации оказался выше, чем показатель собственного, отстраненного, типа поведения. Он проявлялся на невербальном уровне: у отстраненных детей чаще, чем у остальных, можно было наблюдать закрытые позы, невозмутимое выражение лица, взгляд, обращенный в сторону. Такие факты свидетельствуют о пластичности детского поведения, сглаживании особенностей отстраненного поведения и о возможности его коррекции в условиях совместной деятельности. Столь успешное расширение репертуара объясняется тем, что у *пятиклассников* систематически

применялись коллективные формы занятий, и дети с удовольствием включались в совместную деятельность.

Знакомая обстановка помогает отстраненным школьникам избежать лишнего напряжения и утомления. Большинство из них жалуются на шум и беспорядок в школе, на то, что не успевают за перемену отдохнуть, что устают от школьной нагрузки и больше всего хотели бы отоспаться. Естественно, никто из них не хочет менять школу: «...лучше всего ходить в школу с первого класса, чтобы не переходить в другую. Я совершенно не хочу ни по каким обстоятельствам переходить в другую школу» (Наташа С.). Вынужденная из-за переезда семьи смена школы привела второклассника Сашу Н. в тяжелое состояние. С новыми учителями все получилось замечательно. Так как мальчик хорошо занимается и знает много больше, чем его новые одноклассники, преподаватель настолько доверяла Саше, что иногда оставляла его в классе вместо себя, чем, кстати, мальчик никогда не злоупотреблял и к чему совсем не рвался. Одноклассники с интересом и уважением относились к Саше, но он только уставал от такого внимания и откровенно рассказывал: «Дел дома много, гулять некогда... Телефонов я никому не даю и адресов. Времени нету, уроки делаю. Не могу найти человека, который часто звонит и по делам, по важным. Нам задают читать не менее часа»².

У *пятиклассников* наблюдались более позитивные изменения в отношениях со сверстниками. Рисунки «Я дома»/«Я в школе» показали, что в школе детям стало комфортнее, чем год назад. Школьники с ярко выраженным типом отстраненного поведения старательно, крупным планом рисовали одноклассников, хотя себя среди них не изображали. На домашних рисунках, напротив, рисовали только себя, причем дважды, трижды, хотя испытывали немалые затруднения с изображением своего облика. Одновременно на рисунках «Я дома» исчезли изображения подруг, но на отдельных рисунках остались фигурки домашних животных.

Как и в остальных сферах, у учащихся отстраненного типа поведения наблюдалась неоднозначная картина в сфере учебной мотивации. У *второклассников* уровень учебной мотивации количественно повысился, но это не привело к росту успеваемости. У *пятиклассников* он количественно снизился, но учителя, напротив, посчитали, что у отстраненных детей с мотивацией дела более благополучные, чем у других школьников с намечающимися характерологическими особенностями. Особенностью системы учебной мотивации отстраненных учащихся является наличие мотива долга, который отсутствовал у других школьников с намечающимися характерологическими

особенностями. Так, они были готовы отказаться от интересной поездки или от прогулок, если на них нет времени; ради учебы соглашались потерпеть даже неприятного учителя, который на уроке полезнее, чем любой интересный собеседник.

Так же как уступчивые и доминирующие школьники, отстраненные дети в процессе самооценивания показали зависимость оценок от мнения сверстников. Положительная динамика наблюдалась при оценке по таким качествам как «веселый» и «хороший друг», отрицательная – по субшкале «красивый». Причем если *второклассники*, соответствуя возрастным тенденциям в развитии самооценки, в целом резко ее снизили, то у *пятиклассников* наблюдался ее рост сразу по девяти субшкалам (методика Дембо – Рубинштейн).

Самооценка отстраненных детей имела особую типологическую окраску, так как оказалась более устойчивой и стабильной, чем у детей уступчивого и доминирующего типа. По методике изучения дифференцированной самооценки С. Хартер оценка детьми собственной компетентности и успешности оказалась близка к той, что была получена при первом обследовании (расхождения за год не превышали величины в —,3 балла по отдельным субшкалам). Такая устойчивость может объясняться общей замедленностью в формировании собственного образа (вспомним, что у этих детей в первом классе самооценка была наименее дифференцированной), и тогда следует говорить о ригидности самооценки отстраненных школьников. Однако стабильность может определяться тем, что отстраненные дети исходят из собственной точки зрения и менее подвержены внешнему воздействию. При таком объяснении главной оказывается самостоятельность мнения отстраненных школьников.

Примечательно, что *третьеклассники/пятиклассники* отстраненного типа поведения оказались увереннее, чем другие школьники с намечающимися характерологическими особенностями, во внеурочной активности. Они уверенно утверждали, что с ними легко можно подружиться, признавались, что предпочитают умение играть хорошей отметке. На фоне остальных поведенческих групп учащиеся с отстраненным типом поведения также отмечали, что в школе у них все замечательно, что неприятностей в школе у них меньше, чем у других детей. Однако за год ученики увидели и то, что их не сразу выбирают в команду, что не они, а им предлагают, в какую игру играть. По субшкале общего самопрятия дети отстраненного типа поведения чаще, чем раньше, отмечали, что сомневаются в правильности своего поведения, что им редко говорят, какие они

хорошие, что они стали менее уверены в себе. Таким образом, при переходе к общению как ведущей деятельности отстраненные дети традиционно сильнее в деловом общении, но их осознание своей особой позиции вызывает общее снижение самооценки.

К числу особенностей развития отстраненных школьников относятся следующие:

- дети чувствуют себя комфортнее без плотного учительского контроля и способны самостоятельно справиться с учебной нагрузкой;

- круг общения со сверстниками у отстраненных детей постепенно сужается, но их компетентность в области взаимоотношений с ровесниками растет. Дети устают от личностного общения, но охотно поддерживают деловое общение;

- переход в среднее звено обучения создает возможности для позитивного развития отстраненных школьников, уменьшает их дистанцированность от окружающих;

- к числу наиболее развитых учебных мотивов у отстраненных учащихся относятся познавательные мотивы; у них также развиты мотивы долга;

- самооценка отстраненных учащихся более благоприятно развивается в пятом классе, а во втором – соответствует возрастной тенденции к снижению. Образ Я у отстраненных учащихся мало дифференцирован, устойчив и испытывает наибольшее влияние со стороны сверстников, а не взрослых.

Примечания

¹ Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.

² Сохранена орфография автора.

2.7. Индивидуальные формы поведенческих типов

Каждый из поведенческих типов существует в конкретных индивидуальных вариантах. Их можно сравнить с отдельными линиями развития, которые в разных направлениях расходятся из единого симптомокомплекса. При наличии общего ядра признаков в каждом из этих вариантов содержатся свои вероятные пути развития, свои формы развертывания неповторимого человеческого характера.

Так, анализ *индивидуального варианта развития уступчивого типа* показал, что у мальчиков этой группы возможны трудности с формированием мужской идентичности. Обратимся, например, к истории развития Бори Р.

Боря Р., 9 лет (обследование в 3 и 5 кл.)

В экспериментальную группу был отобран безоговорочно, поскольку и учитель, и мама были обеспокоены снижением работоспособности и успеваемости мальчика, связывая это с особенностями его характера.

Преподаватель отмечала «завышенную самооценку» ребенка при недостаточных умениях и усилиях, его плаксивость и раздражительность. Мама мальчика говорила о невыполнении заданий музыкальной и общеобразовательной школ, а также о переживаниях и «истериках» Бори, когда ему делаются замечания. Примечательно, что родители, имея гуманитарное образование, замечания делают корректно. Так, в частности, мать объяснила мальчику, что закончить музыкальную школу «достоинее», чем просто бросить ее. Поэтому чувствительность Бори, которую мать называет «истериками», вызывается его обостренным отношением к мнению окружающих, а не формой, в которой сделаны замечания.

Важную роль в жизни мальчика играет отец. Находясь в заграничной командировке, он периодически берет сына к себе в Лондон. Когда же мальчик живет дома, с мамой и младшим братишкой, фотография отца водружается на стол, и Боря присваивает себе роль человека, ответственного за семью. Он контролирует брата, занимается с ним подготовкой к школе (учит писать, считать), общается с друзьями мамы, кстати, находя их более интересными, чем собственных¹.

Примечательно, что при двух обследованиях мальчик выполнял автопортрет в солидной деловой манере, изображая

себя деловым человеком в строгом костюме и с дипломатом в руках². Участвуя в игровой экспериментальной ситуации в третьем классе, Боря выступил в роли директора канала телевидения, а затем, в пятом классе, – в роли президента страны, дающего интервью на телевидении. При исполнении ролей он сумел детально воспроизвести их внешний поведенческий рисунок: был немногословен, держался уверенно, делая размеренные паузы в речи. Игра настолько увлекла его, что на начальном этапе, когда дети слушали инструкцию экспериментатора и разбивались на команды, он горячился, перебивая других и краснея от возбуждения. Однако он быстро овладел собой и затем, напротив, следил за соблюдением правил и выполнением дисциплинарных норм в своей команде, напоминая товарищам о поведении, когда ребята слишком увлекались.

При обследовании мальчик отмечал, что не любит, когда им командуют. Иногда его поведение выглядело как стремление покровительствовать и опекать, оказывая поддержку. И все-таки это было именно стремление помогать и вести себя достойно, а не доминировать, оказывая помощь, что подтверждается, в частности, рисунками семьи. Оба года Боря изображал себя в приниженном положении: либо на коленях рядом с братишкой (см. Приложение 9, рис. 9), либо распростертым на полу во время уборки комнаты. Это же качество – умение помогать – мальчик отмечает в матери и некоторых своих друзьях. Кстати, при выполнении рисуночной пиктограммы он всегда рисовал себя среди одноклассников. Оба года он называл в круге общения по 6–7 сверстников, почти полностью повторяя этот перечень и попутно размышляя о личностном общении с ними: «Всех люблю», «Он не всегда мне доверяет...», «У нас деловых отношений нет», «Мы ничего не скрываем друг от друга», «Я даже не думал: я очень хорошо схожусь с людьми». Кроме того, у него есть особенный друг, отношениями с которым Боря очень дорожит. А вот степень его близости с остальными названными детьми можно подвергнуть сомнению, так как оба года мальчик отдавал предпочтение домашним занятиям наедине с педагогом, а не совместным, с одноклассниками, урокам в школе. Боря объяснял свой выбор следующим образом: «Вдруг заболел. Мне же неудобно вынуждать друзей приносить задание, звонить, и самому это надоест. А так или ты к учителю, или он к тебе, и спокойноенько занимаешься» [ответ приводится дословно].

Отдельные детали, говорящие о том, что внешне общительный Боря тяготеет собственной доброжелательностью и терпимостью, проскользнули и при повторном обследовании,

когда он изобразил себя уже на заднем плане среди одноклассников, когда рассказывал о сверстниках: «... подставляют иногда, это неприятно. Когда я натерпелся, я ударил, и мне в дневнике написали». Жалобы на грубость одноклассников промелькнули в рассказах о правилах вежливости, принятых в английском колледже.

В работе по методике С. Розенцвейга у Бори преобладали «приглаженные» ответы: часто звучали слова «извините», «хорошо», «ладно», «пустяки», «как скажешь». В пятом классе, хотя и появились отказы («нет», «не дам»), общий примиренческий тон сохранился. В итоге в два раза увеличился, достигнув 6,5 балла, и без того высокий показатель трансформации агрессии. Превысил возрастную норму показатель препятственно-доминантных реакций и снизился ниже возрастной нормы показатель реакций потребностно-упорствующего типа.

В 5 кл. снизилась самооценка, а оценка себя с позиций сверстников (последняя была благополучной, почти высокой, при обследовании в 3 кл.) стала отрицательной.

Тревожные симптомы в развитии мальчика выразились в его недовольстве отношениями со сверстниками и взрослыми, усилении депрессивных настроений, обидчивости, хотя учителя в пятом классе отметили и другое – улучшение учебных показателей. Примечательно, что мальчик периодически вспоминает о воле, как черте человеческого характера (например, об отце говорит, что у него твердый характер, что он не очень любит медлить, что у него есть воля).

Достаточно явно обнаруживается противоречивость внутреннего мира Бори: он представляет себя общительным человеком и одновременно проявляет осторожность и недоверие по отношению к новым людям (и при первой встрече с экспериментатором, и при его предложении поменять товарища по парте и посидеть с новым одноклассником). Вместе с тем одиночество тяготит ребенка: самое первое воспоминание (и самое сильное) он отнес к четырехлетнему возрасту, когда родители ушли, оставив его одного. «Еле отошел», – повторяет он слова из рассказов родителей. И далее идут ранние воспоминания об ушибах, неудачных падениях, в которых звучат страх одиночества и боли.

На рисунке несуществующего животного Боря при обследовании в 3 кл. изобразил кота, а на следующий год – «кото-лисо-скурс» женского пола. Хитрость как черту, присущую семейству кошачьих, мальчик называл оба раза, отмечая, что животное необходимо приручать. В 5 кл. «тройственный» образ «кото-лисо-скурс» приобрел негативные качества. Боря даже

наделил его неприятным запахом. С одной стороны, изображенное Борей животное любит людей, а с другой стороны – охотится и имеет врагов. Но, соответствуя больше женской, чем мужской линии поведения, мальчик действительно мягок, терпелив, ориентирован на семью и взаимоотношения с окружающими.

Диагностика показала, таким образом, проблемы снижения самооценки и искажения половозрастной идентичности. Внутренний мир мальчика конфликтен: Боре свойственны высокий уровень притязаний и принижение, подавление себя на фоне или в присутствии других. Он послушен, вежлив, осторожен, но не получает удовлетворения от такой «правильности» и часто недоволен собой. Отсюда вспышки раздражения и обиды, прежде всего на самого себя, излишняя осторожность в общении с новыми людьми.

Внутренняя неудовлетворенность уступчивых детей менее заметна, чем открытое недовольство, которое способны проявлять доминирующие школьники. Их проблемы, даже при относительно спокойном варианте развития, на фоне уступчивых учащихся проявляются более явно и выпукло. Стремясь самоутвердиться, дети доминирующего типа поведения претендуют на школьные успехи, не обнаруживая при этом необходимой познавательной мотивации. Чтобы проследить, как в обычной школьной жизни доминирующий тип справляется с учебными проблемами, приводим историю характерологического развития Кати Г.

Катя Г., 9 лет (обследование в 3 и 5 кл.)

В целом развитие Кати протекает достаточно благополучно, девочку не причислишь к «группе риска». Тем не менее в беседе с психологом родители назвали то, что беспокоит их в Кате: отсутствие тщательности и кропотливости при выполнении домашних заданий, поверхностность в учебе и вместе с тем самоуверенность и самолюбование. Это может вызвать удивление, так как и отец, и мать Кати относятся к творческой интеллигенции, работают в сфере искусства и способны дать ей многое в духовном плане. Однако родители девочки разведены, и Катей занимаются бабушка и дедушка.

Помимо школьных уроков девочка увлекается танцами, любит аэробику; у нее приятная внешность и хорошие манеры. Однако родителей беспокоит ее склонность к полноте, и фигура для Кати, которая отличается активностью и любит выступать перед публикой, – самая серьезная проблема в жизни. На рисунках и в третьем, и в пятом классах девочка предпочитала изображать себя в купальнике. При этом неизменно

приукрашивала себя, рисуя стройной и тонкой, по-женски кокетливой, с длинными ресницами, игривым взглядом и губами сердечком.

Познавательные мотивы в рисунках 3 кл. практически не просматривались. Так, например, на рисунке «Я в школе» девочка изобразила себя опаздывающей на урок и бегущей по пустому коридору. В 5 кл. все свои рисунки Катя украсила эмблемой – сердцем, пронзенным стрелой, – и надписями «Love». Тематика такого рода свидетельствовала о более интенсивном, чем у одноклассниц, психосексуальном развитии (см. Приложение 9, рис. 1-).

Выполнение методики дифференцированной самооценки С. Хартер показало, насколько завышена самооценка девочки. Ее убежденность в собственной привлекательности, обаянии и всеобщей любви выразилась в сплошных высших баллах по всем заданиям. Интересно, что и в пятом классе подавляющее большинство ответов осталось на той же высокой отметке, хотя все-таки появилось пять «вероятностных», а не категорических, однозначных ответов, предпочитаемых в 3 кл. По методике изучения самооценки Дембо – Рубинштейн дифференциация самооценок также была незначительной. Катя поставила себе средние баллы по субшкалам «послушная», «внимательная», «грамотная».

Среди детей с индивидуальными характерологическими особенностями только у нее была самооценка, завышенная до такой степени. Менее высокими, по мнению девочки, были оценки ее со стороны сверстников: они оказались бы на 5–7 баллов ниже, чем ее собственные, и не удовлетворяли Катю.

Среди одноклассников Катя выделяется устойчивым, радостным настроением, готовностью к новым увлекательным занятиям. Она общительна, и ее круг общения в третьем классе включал семерых детей, брата, котика Барсика и морскую свинку. Называя друзей (Катя начала с дворовых знакомых и продолжила разговор рассказом о школьных приятелях), девочка постоянно говорила об интересных играх, которые они устраивают. Да и в школе ей интересно, потому что «дома если будешь сидеть, ни с кем не познакомишься». Таким образом, в 3 кл. подбор друзей осуществлялся по принципу компетентности в играх, в 5 кл. она называла тех, с кем вместе занимается танцами. Друзья, как считает Катя, настолько важны для нее, что, учись они в другой школе, она тоже перешла бы туда. Однако у одноклассников и Катя, и ее активность вызывают неоднозначное отношение. Беглые замечания детей о Кате, мимолетные отзывы родителей одноклассников, прозвучавшие в беседах с психологом, не

подтверждали уверенных и легких, «праздничных» рассказов самой девочки о ее дружбе со сверстниками. Одноклассников и их родителей отталкивает явное желание девочки стать первой, быть на виду, а также ее избирательное отношение к детям в зависимости от их статуса в классе. Лишь родная бабушка Кати, напротив, стремилась подчеркнуть ее «чувство справедливости и ласку». Интересно, что ни она с бабушкой, ни родители не попали в названный Катей в 3 кл. круг общения. В 5 кл. родители были упомянуты с красноречивой оговоркой: «...общение на том же уровне, что и с детьми, но связано с развлечениями. Мама – с музыкой, особенно с музыкальной школой, папа – с поездками на машине по выходным дням и с кафе». Кстати, девочка убеждена, что одноклассники любят ее бабушку, поскольку он организует для них праздники и «огоньки».

У пятиклассницы Кати хуже стали отношения с учителями. Педагоги говорили о девочке как о средней ученице, не очень грамотной, да и Катя изо всех уроков выделила как любимый урок труда, а не какой-либо основной предмет. В 3 кл. при выполнении методики сказочного семантического дифференциала учительница была для нее воплощением Золушки, мягкой, любящей, заботливой. В 5 кл. девочка поместила классного руководителя между Снежной Королевой и Мальвиной и оговорила, что у нее нет особого желания выполнять учительские поручения. Преподавательница тоже отметила, что у Кати нет заинтересованности в общении с учителем, что временами девочка может быть обидчивой, вспыльчивой, раздражительной. На этом фоне более явно выступили и те симптомы, которые можно было заметить при обследовании в 3 кл.: низкий показатель решаемости проблем по фрустрационной методике С. Розенцвейга, преобладание форм доминирующего типа поведения во время игровой экспериментальной ситуации, отсутствие особой моральной щепетильности в юмористических рассказах и репликах Кати. Так, героиня ее рассказа, без разрешения, в одиночку съевшая банку варенья, сожалела об этом только тогда, когда узнавала, что банка предназначалась для торта к ее дню рождения. К тому же показатель агрессии по методике С. Розенцвейга за год вырос на 6,5 балла, достигнув 11 баллов, тогда как показатель трансформации агрессии увеличился только на —,8 балла и стал равен 1,8 балла. В репликах, которыми сопровождалось выполнение методики, отчетливо звучали ирония и язвительность по поводу изображенного на картинках. Вместе с тем в ситуациях общения со взрослыми Катя сохраняла уверенный, требовательный тон обожаемого всеми ребенка. С рисунков «Я в

школе» и «Я дома» (5 кл.) исчезло собственное изображение, а вместо этого на них появились школьно-письменные принадлежности. Сохранилась густая тревожная штриховка всего листа рисунка.

При повторном обследовании вновь проявилось стремление девочки руководить. Оба года в условиях конкурса на лучшую программу (задание экспериментальной ситуации) Катя быстро подбирала девочек в свою команду. Внешне это выглядело как своеобразный «захват»: Катя обнимала подружек за плечи, заглядывала им в глаза и ласково, но уверенно сначала рассаживала их, распределяла роли, а затем и организовывала выступление. Оно было успешным, ярким, интересным. Но готовила его Катя, а остальные участники команды лишь озвучивали ее программу.

Итак, симптомы, слабо выраженные в 3 кл., в 5 кл. проявились более явно. К ним можно отнести и желание быть на виду, и легковесность суждений девочки, и ее неадекватную завышенную самооценку, и отсутствие серьезных усилий в учебе. Все это может обернуться против самой Кати, когда школа потребует значительной подготовки и трудолюбия, а друзья будут ждать глубокой и самоотверженной привязанности. Однако Катинo стремление быть вместе с одноклассниками, ее артистические наклонности создадут возможность для того, чтобы избежать будущих проблем.

Катинo отношение к учебе подтверждает, что дети доминирующего типа поведения, отличаясь высоким уровнем социальной мотивации, менее склонны к развитию познавательной мотивации. Но и среди социальных мотивов учения у них преобладают узкие, позиционные мотивы. Поэтому, даже добиваясь хорошего результата в процессе учебной деятельности, в том числе совместной, учащиеся с доминирующим типом поведения не опережают сверстников в личностном развитии, поскольку преобладающими у них всегда являются сугубо личные мотивы. Так, у Кати ведущий мотив – убеждать других в ее превосходстве. Именно поэтому она с удовольствием участвует в совместной деятельности, руководя одноклассниками с помощью ласки, убеждения и организационных навыков.

Безусловно, на развитии Кати благотворно сказываются интерес к новым играм, игровое творчество, хорошие игровые умения. Увлекательная игра невозможна без сверстников. В непосредственном общении с ними девочка прибегает к мягкому манипулятивному воздействию, а не к прямому подчинению ровесников. Сгладит ли это особенности доминирующего

поведения или, напротив, усилит демонстративность, разовьет искусство манипулировать, во многом зависит от периода подростничества, через который Кате предстоит пройти.

Безусловно, обострение или сглаживание характерологических особенностей зависит от меняющихся условий социальной ситуации развития, т. е. намечающиеся характерологические особенности поддаются влиянию среды и уместной коррекции со стороны взрослых. Наименее изменчивым среди трех поведенческих типов выглядит тип отстраненного поведения.

Устойчивость индивидуальных особенностей этих детей мешает им адаптироваться к новым условиям. Поэтому наиболее сложной ситуацией для отстраненного ребенка является ситуация новизны. Естественно, чаще всего эти школьники привлекают к себе внимание в первом классе. Затем, когда учителя привыкнут к ним и убедятся, что хлопот с дисциплиной отстраненные учащиеся практически не доставляют, они периодически вспоминают о «странностях» отстраненных школьников, но особого внимания на них уже не обращают. В нашем исследовании была история развития мальчика с отстраненным типом поведения, которому пришлось по семейным обстоятельствам перейти в другую школу и вновь пройти через период адаптации.

Саша Н., 8 лет (обследование в 1 и 2 кл.)

Растет в интеллигентной семье. Его родители отличаются художественным вкусом, эстетическим отношением к жизни. Они собрали дома редкостную библиотеку детских художественных и научно-познавательных книг. Заботливы и не требуют от детей невозможного. Нестандартность поведения сына заметили быстро. Говорят о его закрытости, обособленности среди сверстников, излишней серьезности. Школьная учительница тоже признается, что ребенок долго привыкал к ней и держится в стороне от обычных детских игр.

Взрослые отмечают, что изменить Сашины привычки трудно.

Обследование показало, что, несмотря на теплые взаимоотношения, семья мальчика конфликтна. Мать жалуется на своеобразный характер отца, на то, что он по-своему видит мир и не учитывает мнение окружающих. Отец привязан к семье и детям, но считает их чем-то настолько естественным, неизменным в жизни, что свою привязанность открыто не выражает. С отцом Саша иногда ссорится. Во втором классе он признался, что просто не знает, из-за чего ссорится. На самом деле Саша, с точки зрения матери, унаследовал особенность отца

видеть окружающее посвоему.

Мальчика интересуют компьютеры, НЛО, все, по его словам, «загадочное и неземное». С играми не получается: их заменяют и вытесняют книги. Саша даже рисует книги лучше, чем все остальные предметы. Кроме того, ему нравится собирать технику, хочется ставить опыты, например «солнечные». С братом он разговаривает «о парадоксах»; с приятелями, которые остались в его первой школе³, беседовал о роботах и НЛО. Он уверяет, что в своей первой школе, в той, в которой начинал учиться, имел много друзей, однако спустя девять месяцев не может вспомнить их имена. По наблюдениям психолога, Саша общался в основном с двумя интересными ему третьеклассниками по поводу загадочных явлений природы. Но приглашать детей в гости не любит и сам ни к кому из школьных знакомых не ходит, поэтому двое приятелей – для него много.

Иногда Саша беседует сам с собой, при сложном задании направляет свою деятельность вслух: «Думай, голова, думай, что сказать!». Эти элементы эгоцентрической речи свидетельствуют о достаточно отстраненной позиции по отношению к самому себе.

С людьми, даже незнакомыми, мальчик неизменно приветлив: как всякий воспитанный человек, готов помогать; совершенно не способен ругаться или спорить: «Права не имею...» А младшую сестренку, если случается не поладить, «уговаривает на мир».

Оба года, выполняя задание методики С. Розенцвейга, в конфликтных ситуациях продемонстрировал высокоответственное поведение, направленное на сотрудничество, и был одним из трех первоклассников в выборке, имеющих по данной методике хороший показатель решаемости проблем в трудных обстоятельствах. Такие качества позволяют учителю в особых случаях оставлять Сашу в классе вместо себя, хотя родителей мальчика это не устраивает: они опасаются, что возникнет противопоставление ребенка классу. Примечательно, что, участвуя в игровой экспериментальной ситуации, Саша не стремился быть первым или главным выступающим, не обнаруживал притязаний на особое внимание, хотя в беседах признавался, что хочет быть непохожим на остальных. Такое желание нетипично для младшего школьного возраста, не совпадает с возрастной тенденцией «быть настоящим учеником, таким, как остальные». Вместе с тем было заметно: Саше нравится, что его слова записывает психолог: «Все равно, что интервью...» А говоря о подготовке к поступлению в школу, он добавил: «Чтобы выделиться, надо много заниматься», – обнаружив тем самым изрядное честолюбие. Свою непохожесть на

других мальчик уже чувствует, но объясняет ее только внешними данными. Он считает, что привлекает внимание сверстников и даже детей постарше потому, что кудряв, и что по этой же причине ему придумывают прозвища⁴.

Выполняя задание по модифицированной методике изучения самооценки Дембо – Рубинштейн, в 1 кл. Саша был непритворно удивлен, когда в ходе работы экспериментатор поставила перед ним задачу оценить себя с позиций сверстников. Как выяснилось, он никогда не задумывался над тем, что другие могут по-своему анализировать его поведение. После некоторых размышлений мальчик решил, что сверстники его не любят. Он признался, что подчас просто «уползает» от мальчишек, окружающих его на перемене. Саша также отмечал, что «надоедают» не только ему. Иными словами, вполне вероятно, он боязливо относится к попыткам детей установить с ним контакт и уже его собственное поведение привлекает внимание мальчишек.

Во втором классе в речи Саши возникло противопоставление: «я» и «они», которые «стоями нападают». «Друзья чередуются», – говорит он, так как они, с точки зрения мальчика, часто только мешают ему своими неуместными и надоедливыми обращениями. «Дел много, гулять некогда, а тут еще звонки от одноклассников. Поэтому лучше и номер телефона никому не давать». Несмотря на такую нехватку времени, мальчик жалуется, что «очень трудно самому придумывать себе занятия». Даже о нежно любимой маме он скажет следующее: «Первый человек, с кем *имею дело*»⁵.

В ответах ребенок простодушен, наивен и искренен. Примечательно, что любое задание обязательно обдумывает, просит время на размышление. Ему не свойственно «слепое» выполнение указаний взрослого. Однако, предложив свой вариант, все-таки предпочитает работать по инструкции, а не изменять задание в соответствии с собственным желанием, поскольку оно должно выполняться максимально точно. Мир осмысливается, а не «переживается» им. Так, Саша не очень хорошо бегает, но, по его словам, «разрабатывает новые виды бега». О том, что на стимульном материале к одной из методик были изображены школьники, Саша, очертив в воздухе геометрическую форму, «догадался потому, что на них платя-колокольчики».

Собственный облик представляется ему туманно и расплывчато. В первом классе испытывал мучения, получив задание нарисовать автопортрет, и получилось у него нечто неопределенное, в длинном одеянии, с многочисленными стираниями и нимбом вокруг головы. Начиная рисовать себя во втором классе, нарисовал... бабушку. Затруднения вызывает само

изображение человека: Саша пробовал даже перекопировать его со схематичного облика человека на стимульном материале. На рисунках, связанных не только со школьной действительностью, но и с «домашней» тематикой, предпочитает вместо людей рисовать двери или мебель.

Себя оценивает вполне адекватно, и оба года его самооценки по методике Дембо – Рубинштейн оказывались близки к оценкам с позиций сверстников. Показательно, что сам мальчик выше всего оценивал себя по субшкале независимого, самостоятельного поведения.

Вместе с тем о тревожных симптомах в развитии ребенка говорит сужающийся круг общения, в котором во втором классе не оказалось никого, кроме родственников. После переезда семьи он крайне тяжело адаптировался в новой школе. Саша жалуется на утомляемость, шум в классе и приставания не желающих учиться одноклассников. Нарастает неуверенность в себе, неудовлетворенность отношениями с детьми. Это происходит еще и потому, что свободная, спонтанная игровая деятельность по-прежнему не получается. Не удивительно, что учитель пересаживает мальчика на первую парту, а он как-то об этом «забывает и почему-то садится на последнюю», где с удовольствием сидит один.

Ему необходимы максимальная свобода, ощущение психологической безопасности, право выбора. Контроль и принуждение, критические замечания будут только угнетать его, при Сашином воспитании они бесполезны. Однако замкнутость мальчика и трудности при установлении неформальных отношений могут привести к его дезадаптации среди сверстников. Родная семья своей теплотой компенсирует Саше нехватку интуиции и эмоциональных проявлений, родители ценят оригинальные идеи, высказываемые ребенком. На этом фоне пока менее заметны отсутствие спонтанности и непринужденности в ситуациях общения со сверстниками. И то, как сложится судьба мальчика, в большой степени будет зависеть не от его собственного поведения, а от того, будут ли рядом с ним чуткие, разумные люди.

Присутствие мудрых, внимательных взрослых, помогающих школьникам с намечающимися характерологическими особенностями, является залогом успешной адаптации учащихся к школе. А при благоприятном старте возможно их дальнейшее безболезненное вхождение в социальную жизнь. Поэтому психологическая подготовка преподавателей начальных классов должна обязательно включать темы, связанные с характерологическим развитием детей в период младшего

школьного возраста.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Составьте план описания индивидуального варианта характерологического развития.

2. Какова роль семьи в формировании индивидуально-характерологических особенностей ребенка?

3. Какие рекомендации вы дали бы учителям и родителям школьников, чьи истории развития приведены в данной главе?

Примечания

¹ Однако в пятом классе при выполнении тестов Боря редко вспоминал маму, в то время как об отце и брате говорил постоянно.

² Пожелания взрослых Боря стремится выполнять даже в мелочах. Например, при выполнении теста он старательно подправлял свои записи, чтобы они выглядели именно так, как прозвучало в инструкции.

³ Как уже отмечалось, семья переехала, когда Саша закончил первый класс.

⁴ Саша внешне привлекателен, хотя несколько задумчив для своего возраста.

⁵ Выделено нами.

Глава 3

Психологическое сопровождение развития младших школьников со своеобразием характера

3.1. Работа психолога с учителями, обучающими младших школьников с особенностями характера

Многие учителя связывают успешность обучения прежде всего с выполнением учебных заданий. Сфера общения младших школьников представляется им менее значимой, чем непосредственно учебная деятельность. Тем не менее, обращаясь к психологу по поводу поведения детей с особым характером, они готовы отправлять ребенка на беседы к психологу, подчас даже жертвуя контрольными работами. «Лишь бы не мешал», – такими словами тридцатилетняя учительница ежедневно с большой охотой провожала своего ученика на очередную встречу с психологом. С одной стороны, учитывая, сколько учащихся сидит в классе, можно понять подобное отношение педагога. С другой стороны, именно учитель оказывается главным лицом в жизни младшего школьника. Личностью педагога, как известно, опосредованы все остальные значимые отношения учащихся этого возраста. Поэтому школьному психологу обязательно приходится решать, как перестроить отношения ученика и учителя. Перестройка, как правило, начинается с понимания того, что стоит за нестандартным поведением маленького школьника. Только осознав причины, преподаватель перестает ссылаться на недостатки ребенка и концентрирует внимание на трудностях, которые испытывают в школьной жизни дети с характерологическими особенностями.

В первую очередь им не хватает разностороннего поведенческого опыта и гибкости в его применении. Хотя в соответствии с возрастом они стараются выполнять требования учителей и быть прилежными, дисциплинированными учениками, те способы поведения, с которыми они пришли в школу, недостаточны для быстрой адаптации в школе. Своеобразие формирующегося характера значительно влияет на общение детей со взрослыми и со сверстниками, на развитие учебной мотивации и складывающуюся самооценку.

Поскольку именно педагог остается для учащихся наиболее значимым и авторитетным лицом, это сохраняет благоприятные возможности для успешной коррекционной работы. Ежедневно общаясь с ребенком, преподаватель может использовать стихийно возникающие обстоятельства и специально создавать учебно-воспитательные ситуации, способствующие гармоничному формированию характера. Поэтому психологу приходится

периодически напоминать учителю, что позитивная обстановка в классе обычно оказывается более продуктивной, чем настойчивые поучения. Об этом писал Л.С. Выготский: «Непосредственное воздействие воспитателя на образование характера было бы также нелепо и смешно, как если бы садовник вздумал содействовать росту дерева тем, что стал бы его механически тащить из земли вверх. Но садовник влияет на прорастание растения не непосредственно вытаскивая его за верхушку из земли, а косвенно – через соответствующие изменения среды. Он увлажняет почву, удобряет ее, организует соседнее окружение, меняет температуру, свет, воздух и т. д. и через это действительно достигает нужных результатов. Так и воспитатель, влияя на окружающую среду, организуя ее соответствующим образом, определяет тот характер, который принимает столкновение наследственных форм поведения ребенка со средой, и, следовательно, приобретает возможность влияния на выработку детского характера»¹.

Взаимоотношения учителя с ребенком зависят и от того, насколько благополучно складывается педагогическое общение с родителями школьника. От преподавателя требуется умение **индивидуально** работать с мамами и папами, устанавливать такой контакт, при котором родители убеждены в искренней заинтересованности педагога, его участии, принятии ребенка таким, каков он есть, без упреков и порицаний, без желания искоренять что-то в характере воспитанника. Установить позитивные взаимоотношения с родителями достаточно сложно. Дети с характерологическими особенностями, как правило, растут в семьях, где взрослым также свойственны характерологические заострения. Кроме того, родители школьников с характерологическими особенностями, обнаружив нестандартность в поведении ребенка, нередко самостоятельно читают специальную психологическую литературу и могут оказаться более сведущими, чем педагог. Поэтому для авторитета учителя немаловажно, компетентен ли он сам в проблемах учащихся с индивидуальными характерологическими различиями, способен ли проконсультировать родителей в вопросах развития их детей. Таким образом, школьникам с характерологическими особенностями как нельзя более необходим учитель с высокой культурой общения, компетентный в сугубо психологических тонкостях. Ему, чтобы смягчить негативные проявления, вызванные своеобразием характера ребенка, предстоит:

- помогать ученику в осознании его индивидуальных особенностей;

- демонстрировать эффективные способы взаимодействия с окружающими и поощрять гибкое применение детьми разнообразных поведенческих форм;

- ориентировать детей на сотрудничество, при котором учитываются собственные желания и позиция партнера;

- подчеркивать достоинства и сильные стороны формирующегося характера ребенка. За помощью и консультацией педагог обычно идет к тому же школьному психологу. Задача последнего – способствовать учительскому самоанализу, а не просто снабжать педагогов готовыми рецептами «против агрессивности» или «против уступчивости». Самоанализ необходим, поскольку педагогу, работающему с детьми, отличающимися своеобразием характера, также необходимо понять и принять собственные индивидуальные особенности, способные влиять на его профессиональную деятельность. Обычно понимание собственных слабостей и их принятие помогает не смешивать профессиональную позицию с сугубо личной, подчас предвзятой. В трудных ситуациях личностная незрелость может помешать профессиональному подходу к проблемам детей со своеобразием характера. Школьники с намечающимися характерологическими особенностями обычно оказываются «трудными» детьми, и педагог, сохраняя уважение к ним, должен помнить, что он мудрее и выдержаннее.

Профессиональное отношение учителя к трудным детям – это такое отношение к учащимся с индивидуальными характерологическими особенностями, которое основано на терпимости, эмоциональной устойчивости и открытости. Критическое, оценочное отношение вызывает у ребенка тревожность, неверие в то, что его понимают и принимают, усиливает психологические защиты ребенка. Если преподаватель выступает только как строгий, взыскательный наставник, оценивающий уровень развития детей, он рискует потерять расположение учащихся и их родителей.

Школьный психолог в состоянии помочь педагогу проанализировать формы организации урока, поскольку помимо компетентности в общении от учителя требуется методическая гибкость. Преобладание в классе детей определенного характерологического типа может влиять на выбор форм обучения. Например, при большем количестве детей доминирующего типа поведения желательны частые групповые виды работ, иногда соревновательного характера, требующие подвижности, экспромта, нестандартного решения. Уступчивые школьники особенно успешны в небольших группах, включающих

близких или приятных им сверстников. Дети отстраненного типа поведения будут легко включаться в деятельность, позволяющую самостоятельно и неспешно выбирать темп работы, форму представления результатов деятельности. Напомним также, что при любом из трех характерологических типов учащиеся продуктивны в индивидуальных творческих заданиях.

Психолог больше, чем преподаватель, готов ждать, а не торопить благотворные изменения. Учителя склонны рассчитывать на быстрый эффект и немедленный результат. Поэтому, если особенности поведения устойчиво сохраняются, педагог начинает относиться к собственным усилиям как к тщетным. Ожидание мгновенных успехов приводит к тому, что учитель, испытывая чувство неудовлетворенности, подчас прибегает к более резким мерам, а они только закрепляют у детей привычные формы поведения.

Индивидуальный стиль деятельности преподавателя тоже может выступать как фактор, способствующий сглаживанию характерологических особенностей детей.

Детям с доминирующим типом поведения особенно полезно увидеть, как авторитетный для них взрослый проявляет доброжелательность и выстраивает отношения сотрудничества. Авторитарный учитель будет только закреплять у них стремление управлять другими. Поэтому педагог с демократическим стилем общения быстрее научит их терпимости и вниманию к желаниям других. Но одновременно с понимающим и поддерживающим стилем общения преподавателю детей с доминирующим типом поведения необходимо владеть способами воздействия и убеждения, особенно в начале работы с детьми.

Школьники уступчивого типа поведения лучше взаимодействуют с преподавателем, чувствующим эмоциональное состояние ребенка, мягким и выдержанным в общении, не допускающим резких слов и поступков. Здесь от педагога требуется особая тактичность и деликатность.

Учащиеся с отстраненным типом поведения нуждаются в наблюдательном и внимательном учителе, имеющем широкие интересы, осведомленном в различных сферах, способном «подпытывать» познавательные запросы ребенка. Вместе с тем для пополнения поведенческого репертуара детей с отстраненным типом поведения им необходимо обогащать их опыт невербального общения. Поэтому пластика движений и выразительность мимики учителя помогут школьникам овладеть навыками невербального общения. Однако следует помнить, что учащиеся с отстраненным типом поведения при интенсивном общении быстро утомляются и будут просто уставать от

чрезмерной экспрессивности преподавателя.

Ознакомив преподавателей с тем, чего требует от них работа с учащимися, имеющими своеобразный характер, психолог может предложить им конкретные рекомендации в общении с детьми в зависимости от поведенческого типа.

Особенности работы с детьми уступчивого типа поведения

Поскольку уступчивые дети отличаются повышенной чувствительностью в межличностных отношениях, основное направление в работе педагога с ними – создание условий, устраняющих тревожность и психологическое напряжение, возникающие в присутствии других людей. В психологическом плане особенно комфортна такая **форма обучения**, как игра. Она незаметно и непринужденно учит ребенка брать на себя выбор и повышает его собственную ответственность за дело. При этом для детей уступчивого типа поведения полезны новые виды занятий, когда в непривычных условиях они пополняют свой набор способов поведения. Вовлекая уступчивого школьника в новые виды деятельности, преподаватель может поддержать ребенка, отмечая его старания и хваля за конкретные результаты. При уклонении школьника от групповых форм работы нецелесообразно настаивать на них, лучше разрешить индивидуальное выполнение задания. Соответственно, для данной группы школьников благоприятно вовлечение в такую деятельность, которая дает возможность работать индивидуально и также индивидуально представлять результаты своей деятельности.

Желательно, чтобы учитель воздерживался от критических замечаний по поводу уступчивости, покладистости, слабости; поощрял, но не навязывал активность в новых ситуациях, самостоятельность и инициативу. Ему необходимо выражать одобрение, когда младший школьник с уступчивым типом поведения противостоит давлению и манипулированию со стороны склонных к доминантности сверстников или высказывает и отстаивает собственную точку зрения.

Так как детей данной группы отличают дружелюбие и послушание, готовность помогать и поддерживать другого, учитель может прибегать к их помощи для объединения и сплочения класса, для налаживания внутригрупповых отношений; при этом подчеркивать роль и заслуги уступчивых учащихся, отмечать у них проявление доверия и независимости.

Педагогу следует учитывать особенности взаимоотношений этих детей со сверстниками: с одной стороны, они обычно не удовлетворены отношениями с одноклассниками. С другой

стороны, сверстники стремятся общаться с уступчивыми детьми и подчас навязывают им свое присутствие. Чтобы помочь ребенку избежать возможного внутреннего конфликта, учителю рекомендуется поощрять открытое высказывание собственного мнения и желаний, искреннее и непосредственное проявление чувств, в том числе и негативных; тактично относиться к излишней эмоциональности и остроте переживаний детей, не усугублять подобные состояния. *Позитивный* эмоциональный фон, отвечая возрастным особенностям развития мотивационной сферы, для этих детей имеет особое значение, так как у них эмоции более, чем у доминирующих и отстраненных детей, способствуют или препятствуют возникновению доброжелательного отношения к школе.

В работе с уступчивыми детьми необходимо помнить об их способности много и добросовестно заниматься, готовности проявлять инициативу, когда это не связано с откровенной демонстрацией себя. При поощрении такое отношение к учебной деятельности приводит к развитию познавательных интересов и к творческому труду.

Несмотря на внешнюю непритязательность, дети уступчивого типа поведения ждут признания. При его отсутствии из-за излишней скромности и незаметности у них может закрепиться стремление довольствоваться малым, отказ от законного вознаграждения и страх перед вниманием и общественным успехом.

К особенностям их взаимоотношений с учителем относятся следующие: склонность детей устанавливать неформальные, *личностные* взаимоотношения, в то время как возрастная закономерность – это необходимость успешных деловых отношений с преподавателем. Поэтому в задачи учителя входит мягко и тактично переориентировать ребенка преимущественно на деловые отношения с социальными взрослыми, отношения по поводу учебы.

Способствуя развитию и укреплению самооценки ученика, преподаватель должен учитывать *общевозрастное* снижение самооценки во втором классе (так называемый «феномен второго класса») и *свойственное данной группе общее и устойчивое снижение самооценки в целом*. Чтобы не усугублять этот процесс, следует наращивать формы позитивного взаимодействия, укреплять самоуважение, подчеркивать сильные стороны личности ребенка, учить его делить ответственность с партнером по общению, анализировать, в результате чьих и каких именно действий общение оказывается неудачным.

Низкое самопритягивание детей объясняется также их

стремлением соответствовать стандартам правильного поведения, быть безупречными в этом плане. Школьники уступчивого типа поведения склонны преувеличивать значение поведенческих норм и болезненно переживают их нарушение.

Поэтому учитель может обращать внимание детей на относительность формальных поведенческих моментов, на допустимость и даже необходимость независимого выбора в моральных ситуациях, на ценность *собственной активности*.

Взрослые способны помочь уступчивому ребенку в выборе своего ближайшего окружения. Им предстоит воспитывать у него уверенность **в праве** выбирать друга, общаться с теми, с кем хочет общаться сам ребенок. Важно, чтобы педагог не навязывал послушному ребенку чрезмерно активного или не совпадающего с ним по уровню морального развития одноклассника. Однако в школах существует удобная, с точки зрения преподавателей, практика для обеспечения дисциплины и тишины сажать за одну парту подвижного, непослушного ученика и благополучного в отношении поведения. Необходимо помнить, что для психологического комфорта учащихся с уступчивым типом поведения лучше сажать с одноклассниками, пользующимися их симпатией.

Итак, характерологические особенности уступчивых школьников могут привести к неблагоприятным индивидуальным вариантам развития. Чтобы предотвратить это, приходится учитывать потенциально опасные тенденции, проявляющиеся в поведении детей данной группы:

- возможность закрепления одной из двух противоположно направленных линий: *формирование конформности* из-за недостаточной устойчивости собственной позиции в момент взаимодействия или, напротив, закрепление обостренной *чувствительности, повышенной обидчивости, памяти на малейшие нарушения и отступления от правил*;

- возможность формирования у школьников данной группы *заниженной и неадекватной самооценки*. Она возникает как следствие развитой рефлексии собственной позиции, неспособности детей уступчивого типа поведения разграничивать *собственную ответственность и ответственность другого* человека – партнера по взаимодействию. В случае неуспешности в учебной деятельности или ее несформированности ситуация становится для детей данной группы особенно неблагоприятной ввиду их *чувствительности к эмоциональному фону в целом*;

- вероятность недостаточного развития волевой регуляции поведения. При одновременном преобладании социальных мотивов учения это может привести к *замедлению* в развитии

процессов целеобразования у уступчивых школьников;

- *возможность возникновения внутриличностного конфликта,* поскольку, с одной стороны, детям с уступчивым типом поведения важно сохранять хорошие отношения с одноклассниками и они готовы уступать в ущерб собственному настроению и времени. С другой стороны, стремясь соответствовать ожиданиям взрослых, эти школьники послушны им вопреки личным желаниям и старательны в учебе. Поэтому иерархизация мотивов протекает у них сложнее, чем у сверстников;

- *у детей с уступчивым типом поведения социальная желательность успехов в учебе закрепляет социальную мотивацию учения. Отметочная система в данной группе не является действенной, учащиеся больше ориентируются на отношение окружающих, чем на интересы дела, а это сказывается на результатах обучения. Отсюда необходимость подкреплять индивидуальный успех учеников с уступчивым типом поведения, развивать у них узкие социальные мотивы учения. Формирование познавательных мотивов требует особого внимания со стороны учителей и родителей. Без их усилий ребенок не поймет познавательной ценности знаний. Это может обернуться отсутствием иных, помимо учебных, интересов, диспропорциями в общем ходе развития. Предупредить подобное сужение круга интересов возможно, поощряя увлеченность школьников внеклассными занятиями, развивая широту кругозора;*

- *частыми реакциями на неудачное взаимодействие с окружающими у этих учащихся являются плач, разочарование, обида, не всегда выражаемые внешне. Дети уступчивого типа поведения могут испытывать напряжение и утомление, вызванные насыщенностью контактов, неумением отказать в общении или излишней погруженностью в состояние партнера по общению.*

Уступчивые школьники нуждаются в повышении эмоциональной устойчивости, в снижении порогов чувствительности, поэтому они должны знать об особенностях своего поведенческого типа и возможностях его изменения.

Особенности работы с детьми доминирующего типа поведения

Основной проблемой детей доминирующего типа является то, что во взаимоотношениях с окружающими они стремятся добиться власти над ними и контроля над ситуацией. Поэтому преподавателю приходится решать сложную воспитательную задачу: с одной стороны, сохранять с ребенком ровные теплые отношения, проявлять дружелюбие и внимание; с другой

стороны, не подчиняться ребенку, не уступать ему при противодействии, сглаживать проявления враждебности и негативизма. Все это требует особого терпения и искреннего уважения к трудному школьнику. Педагогу приходится обучать своего воспитанника сотрудничеству вместо соперничества, и любые проявления его собственного негативизма будут подкреплять недоверие или враждебность школьника.

Учителю предстоит убедить ребенка, что над улучшением и укреплением отношений необходимо работать, что в случае недовольства их нельзя сразу же обрывать, что другой партнер, который вызывает у него неудовольствие, тоже достоин заботы, внимания, любви. Дети доминирующего типа обычно не осознают вредные последствия их ссор и конфликтов как для собственного здоровья и настроения, так и для внутреннего состояния другого человека, и это также требует отдельного разъяснения со стороны учителя.

Учителю следует помнить, какое значение для детей доминирующего типа имеют взаимоотношения со сверстниками. Он может опираться на то, что при успешных отношениях со сверстниками школьники доминирующего типа благополучно преодолевают периоды организационных изменений (смена класса или учителя). Друг может выступить в спасительной роли, а его отсутствие способно привести к дезадаптации доминирующего ученика. Поэтому не рекомендуется при реформировании классов разлучать учащихся. При смене класса родители склонны исходить из чисто учебных показателей и выбирать тот класс, где, с их точки зрения, ребенок получит больше знаний. Поэтому в задачи педагога входит объяснить им, что эта проблема – наличие хотя бы одного принимающего сверстника – чрезвычайно важна для детей доминирующего типа и что к ней надо относиться серьезно. Несмотря на конфликтность, ребенок доминирующего типа не находится в реальной оппозиции по отношению к группе сверстников, даже тогда, когда он внешне конфликтует с ними. Поэтому педагогу следует избегать резких замечаний по поводу дружбы или неприязни одноклассников и доминирующего школьника. Несовпадение у детей доминирующего типа внешней грубости, иногда жестокости по отношению к одноклассникам и глубокой внутренней потребности в признании с их стороны заставляет преподавателя помнить, что несложившиеся отношения с одноклассниками становятся источником изоляции и болезненного для данных детей одиночества. Следует поощрять дружбу доминирующих школьников с более компетентными детьми старшего возраста, так как благодаря спокойному,

снисходительному отношению старших они легче входят в роль уступающего. Обучать компромиссам и уступкам можно, только демонстрируя их в собственном поведении, прибегая к гибким и разнообразным формам воздействия, подчас удивляя ребенка нетрадиционной реакцией или неожиданной лаской вопреки его негативному состоянию. Однако в особо важных, принципиальных случаях необходимо настоять на собственном решении, заставив ребенка принять решение старшего.

Особого внимания учителя требует выявление и *обеспечение доминирующим детям сферы признания и успешности*. Без нее невозможно укрепить у ребенка собственный образ Я, усилить его адекватность и объективность. Эта задача довольно трудна, поскольку школьники доминирующего типа получают о себе обширную, но в основном негативную информацию. Она развивает рефлексия, однако раскрывает слабые, а не сильные стороны собственной личности. Для их выявления и закрепления наиболее результативными будут не выговоры и наказания, а похвала и внимание к малейшим положительным изменениям в поведении ребенка. Важно не принуждать, не «ставить на место» доминирующего ребенка, а, помня о его чувствительности к собственной репутации, щепетильно подходить ко всем жалобам на нарушение правил поведения таким учеником.

В работе с учащимися доминирующего типа, преодолевая их склонность подчинять окружающих или манипулировать ими, можно опираться на привязанность к младшим по возрасту детям, учить сохранять подобные чувства и переносить на остальных окружающих.

Если детям доминирующего типа свойственны негативизм и враждебность по отношению к людям, особенно важно предупреждать ситуации, провоцирующие ребенка на конкурентные формы поведения: конфликтные, соревновательные, экстремальные для формирующейся самооценки. Вместе с тем в случае возникновения подобных ситуаций необходимо обращать внимание ребенка на способы достижения компромисса, удовлетворения желаний всех участников, а не только его собственных. Целесообразнее всего предоставить детям доминирующего типа поле деятельности, на котором именно их индивидуальная деятельность обеспечивает достижение общих интересов.

Учителю следует стремиться вызывать и поддерживать положительные эмоции, предугадывать снижение настроения, поощрять ученика, когда его поступки способствуют нормализации отношений и поддержанию равноправного сотрудничества.

Учитывая, что игра обладает неограниченными возможностями в формировании позитивного отношения к миру и что младшие школьники сохраняют интерес к групповым играм, рекомендуется максимально использовать совместную деятельность и ролевое проигрывание в учебном процессе, поскольку они учат детей координировать и согласовывать общие усилия.

Необходимо подчеркивать все случаи его тактичного поведения доминирующего ребенка. Преподавателю приходится оставлять без внимания незначительные нарушения, не обнаруживать собственного недовольства, обиды, негодования. Придерживаться такой линии сложно, так как дети доминирующего типа привыкли в сильному внешнему контролю, и снимать его следует постепенно: быстрая смена стилей воспитания может ассоциироваться у ученика с попустительским отношением педагога. Спокойный, сдержанный тон и последовательность требований являются наиболее конструктивными в процессе взаимодействия с ребенком, склонным к аффективным реакциям.

Новому учителю важно как можно быстрее установить доверительный контакт с таким учащимся. Без завоевания авторитета добиться успеха в работе с доминирующими детьми невозможно, общение с ними превращается в длительное, изматывающее конфликтное противостояние. Однако даже при сохранности учительского авторитета важно помнить, что школьники доминирующего типа часто не готовы к выполнению ответственных поручений, связанных с коллективными задачами. Внимание, которое обеспечивается учительским поручением, имеет для них большее значение, чем его выполнение. Поэтому в особо ответственных случаях ребенок может не справиться с поручением, что свидетельствует о необходимости формировать у данных детей чувство ответственности в любых ситуациях.

Детям доминирующего типа важно знать, что их чувства понимаются, что им искренне желают помочь избежать проступков, совершаемых в эмоциональном порыве. Поэтому ребенку надо дать возможность свободно высказаться, а для этого необходимо вовлечь его в беседу о переживаемых негативных чувствах, посоветовать, как лучше освободиться от них. Такой разговор будет результативным только тогда, когда взрослый будет говорить на равных, уважительно по отношению к личности школьника. Как правило, ребенок доминирующего типа считает, что окружающие больше всего хотят заставить его подчиняться, не видят обиды, причиненной, по его мнению, другим человеком, не понимают причин его гнева. В подобных случаях окрики и

наказания безрезультатны. Чтобы предупредить импульсивные поступки и резкость доминирующих детей, полезнее целенаправленно знакомить их с правилами этикета.

Особенности работы с детьми отстраненного типа поведения

Приступая к работе с классом, внимательный учитель сразу увидит ребенка, с которым трудно установить непринужденные, доверительные отношения. Отстраненные школьники уже в первом классе отличаются настороженностью и молчаливостью. Обычно их немного, но у преподавателя они вызывают некоторое смущение, так как ему непонятно, чем вызваны недоверчивость ребенка и его недовольство. Не стоит расценивать поведение таких учащихся как выражение отчужденного отношения к педагогу. На начальном этапе от отстраненных школьников не приходится ждать откровенности и открытости. Им необходимо давать возможность привыкать к новому, а устанавливать с такими детьми близкие, доверительные отношения можно только постепенно. Из-за длительной адаптации дети данной группы способны освоить непривычные формы поведения лишь после определенного привыкания к ним.

Следует принимать во внимание, что отстраненные учащиеся, если их не устраивает поведение окружающих, не протестуют и не пытаются что-либо изменить. Чаще всего они отказываются от отношений вообще, накапливая отчужденность и подозрительность. Этого можно избежать, объясняя детям происходящее, поскольку подтекст ситуации часто ускользает от отстраненных школьников и они воспринимают ее излишне прямолинейно.

Отличаясь пунктуальностью и буквализмом в соблюдении правил, легко усваивая нормы, отстраненные учащиеся, на первый взгляд, не требуют особых усилий со стороны воспитателя. В частности, с ними можно составить или обговорить конкретный список правил и обязательств, который будет неукоснительно ими соблюдаться. Соответственно, лучше не усугублять неблагоприятные и конфликтные ситуации, как можно быстрее снимать напряжение, не допускать затяжных негативных воздействий.

Однако чувствительность этих учащихся может доставлять педагогу много хлопот. Поводом для обиды у отдаляющихся школьников оказывается любое незначительное, с обычной точки зрения, событие: толкнул одноклассник, «приставал» сосед (т. е. задавал вопросы), учитель не увидел поднятую на уроке руку и т. д. Отстраненный ребенок словно живет в другом мире, где все

окрашено в неприятные цвета и тона.

Общение с детьми отстраненного типа заставляет учитывать их *сниженное настроение, погруженность в собственное состояние*, а также *эгоцентризм их позиции*. Они не умеют и не желают обременять себя неприятными им людьми. Поэтому важно, чтобы ребенок знал о собственной нетерпимости к недостаткам людей, о раздражительности, возникающей в неожиданных и неприятных для него ситуациях. У отстраненных учащихся *агрессивность и раздражительность в ситуациях фрустрации являются ситуативными, а не устойчивыми, как у детей доминирующего типа*.

Ученики отстраненного типа плохо переносят пристальное внимание и любое вмешательство. Поэтому, чтобы ребенок не закрылся, ощутив повышенный интерес педагога, с ним целесообразно начинать работу в группе, а не индивидуально. Хорошо, если на первых, более нейтральных беседах присутствует другой школьник, пользующийся симпатией отдаляющегося ученика.

Не стоит стремиться воспитать из отстраненного ребенка непременно общительного человека. Части этих детей достаточно единственного друга. Если же ребенок изолирован и испытывает по этому поводу сомнения и одиночество, уместно помочь ему установить приятельские отношения или с социально компетентным сверстником, заинтересованным в отношениях сотрудничества, или с таким же обособленным, похожим на него одноклассником. В последнем случае возникающие между детьми отношения носят своеобразный характер: идет деловой обмен игрушками, марками и другими коллекционируемыми предметами. Все остальное время дети «сосуществуют» рядом, говоря для себя и не слушая другого. Подобное взаимодействие часто завершается обидными резкими высказываниями, поскольку отдаляющийся ребенок считает, что к нему были недостаточно внимательны или что с ним обошлись неуважительно. Естественно, такая позиция не привлекает сверстников, и они редко обращаются к отстраненным учащимся. Так постепенно нарастает отчуждение. Для повышения авторитета детей среди одноклассников и раскрытия их потенциала полезны творческие виды заданий, с выбором вариантов деятельности. Причем быстрая смена или прерывание предшествующего занятия, немедленный или неожиданный переход от одного задания к другому вызывают у детей данной группы раздражение и отказ от деятельности.

В спокойной, размеренной учебной деятельности и творческих заданиях отстраненные учащиеся получают

возможность реализовать познавательные интересы, добиться успешности в индивидуальных занятиях, привлечь, несмотря на свою некоммуникабельность, симпатии сверстников благодаря знаниям и трудолюбию. Здесь они способны раскрыть свои сильные стороны: усидчивость, терпение и стремление доводить дело до конца.

Взрослым необходимо сохранять легкость в общении с ребенком, помнить, что любое воздействие здесь может оказаться чрезмерным, а потому бережно относиться к детям. Несмотря на кажущуюся невозмутимость и безучастность, отдаляющиеся школьники с трудом переносят **постоянный контроль и назойливое участие**. Поэтому при размещении в классе учащихся с такими характерологическими особенностями не рекомендуются первые парты, особенно в период привыкания к новому учителю или предмету.

Из-за чрезмерной утомляемости отстраненных учащихся для их психического и физического здоровья особое значение имеют режим, планирование учебной нагрузки, распределение заданий по времени и объему, обязательный отдых.

В работе с этими детьми уместно использовать различные формы игровой деятельности. Задача учителя заключается в том, чтобы усилить в ней те моменты, которые способствуют формированию коммуникативных умений и навыков, ненавязчивому обучению тому, как лучше проявить дружелюбие и внимание. В коллективной игре ребенок поставлен перед необходимостью согласовывать свои действия со сверстниками, и если он включается в нее через взаимодействие со своим другом, он научается входить в более широкое сообщество детей. Полезны смены ролей, причем важным моментом является предварительное обсуждение ролей и их атрибутики. Оно учит отстраненного школьника видеть психологические различия между людьми и формы выражения этого различия. Поскольку невербальная сторона общения обычно ускользает от внимания отстраненных детей, уместно рассказывать им о чувствах и переживаниях других людей и тем самым учить делиться собственными переживаниями. Целесообразно обращать их внимание на невербальные проявления внутреннего состояния окружающих, на выражение лица самого отстраненного ребенка, его позу по отношению к партнеру в процессе общения. Школьник с отстраненным поведением должен знать, что и партнер по общению нуждается в его поддерживающих и инициативных действиях.

При высокой чувствительности детей отстраненного типа учителю приходится помнить, что на настроении отстраненного

ребенка существенно сказывается настроение его родителей. Поэтому педагогу важно наладить взаимоотношения с родителями ребенка и поддерживать у них позитивное отношение к школьному обучению. Обычно близкие взрослые отрицательно относятся к нерешительности ребенка, его повышенной осторожности, не всегда учитывая, что неуверенность имеет внутренние корни. Чтобы ее уменьшить, ребенку надо оказывать большую поддержку: укреплять уважение ребенка к самому себе, помогать ему менять отношение к собственным мнимым или истинным недостаткам. *Задача повышения уверенности школьников в себе является главной в работе с данной поведенческой группой.*

На время обучения в школе приходится два особенно важных периода в развитии учащихся отстраненного типа, когда социальная ситуация предъявляет повышенные требования к их личностным способностям и возможностям.

Сначала это – первый класс, когда идет интенсивное развитие социального Я и усвоение социальной роли ученика. Он труден для отстраненных детей, поскольку в это время они испытывают максимальное внешнее давление. Вводя ребенка в школьную жизнь и знакомя его с новыми требованиями, не стоит добиваться их немедленного выполнения, если отстраненный ученик не понимает правила или не считает справедливыми. Более того, *авторитарное применение власти способно окончательно сломать уверенность ребенка в себе.* Лучше в спокойной обстановке терпеливо обсудить уместность общеучебных требований, раскрыть их пользу.

Второй особый школьный период – пятый класс, который является переходным к подростничеству. Для развития отстраненных детей он оказывается относительно благоприятным временем: усиливается их интерес к сверстникам и желание установить с ними если не близкие, то доброжелательные отношения. Теперь отстраненные учащиеся способны добровольно и самостоятельно, без подталкивания со стороны взрослых предпринимать попытки контакта. Появляется возможность для естественного включения в дружеские связи и формирования позитивного отношения к образу Я. Несмотря на возможное снижение познавательной мотивации, педагог должен в первую очередь поддержать усилия детей, стремящихся наладить отношения со сверстниками.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. К чему стремится психолог, консультирующий учителя

детей, отличающихся своеобразием характера?

2. Опишите общие требования к личности преподавателя, работающего с учащимися, отличающимися индивидуально-характерологическими особенностями.

3. Охарактеризуйте особенности работы учителя с детьми каждого типа.

Примечания

¹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 334.

3.2. Работа психолога с родителями младших школьников со своеобразием характера

Вопрос о том, можно ли корректировать поведение уступчивых, доминирующих и отстраненных детей, связан не только с изменением школьной ситуации развития, но и с возможностями домашней среды. Более того, успех становится возможным тогда, когда и семья, и школа слаженно объединяют воспитательные усилия. Не случайно многие рекомендации родителям школьников с намечающимися характерологическими особенностями перекликаются с советами для преподавателей. Однако перестроить детско-родительские отношения подчас сложнее, чем помочь педагогу по-новому взглянуть на ребенка. Применение методик «Кинетический рисунок семьи», «Круг общения», «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) выявило такие нарушения в детско-родительских отношениях, которые возникли в дошкольном возрасте и не могли не приобрести устойчивой формы к периоду начальной школы.

Однако еще К. Хорни допускала, что развитие характера не определяется рамками, заданными именно в период детства. По ее мнению, «если ситуация раннего детства не слишком препятствует спонтанному развитию ребенка, то последующий опыт, в особенности юношеского возраста, может оказать влияние на процесс формирования. Если, однако, воздействие раннего опыта было достаточно сильным, чтобы сформировать ребенка согласно некоторому ригидному образцу, то никакой новый опыт повлиять не сможет»¹. Мнение К. Хорни об особой роли юношеского возраста в формировании уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения пока экспериментально не подтверждено. В то же время допустимо предположить, что чем быстрее детям будет оказана необходимая психологическая поддержка, тем быстрее могут осуществиться надежды на преодоление ригидного поведения. К тому же исследование, проведенное в 1993–1996 гг., раскрыло возможности сотрудничества психолога и родителей. Так, несмотря на то, что семьи младших школьников со своеобразием характера отличались² дефицитом детско-родительского общения, многие родители проявили интерес к исследованию. Они откровенно рассказывали о семейных проблемах и сложностях в воспитании детей, охотно выполняли тесты и обсуждали полученные результаты. Более того, такие родители

обычно признавали, что трудности ребенка обусловлены не столько школой, сколько семейными обстоятельствами. Их позитивное отношение к эксперименту подтверждало, что в период младшей школы родители с доверием относятся к рекомендациям, надеются на податливость детской натуры и способны приложить усилия к изменению сложившихся отношений.

Как же использовать типологический анализ уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения в реальной консультативной практике? Проводя работу с родителями младших школьников, отличающихся своеобразием характера, психолог с их помощью реконструирует историю развития ребенка, обсуждает с ними причины появления и закрепления особых форм поведения, знакомит их с *условно вариативным прогнозом дальнейшего развития* сына или дочери. Суть условно-вариативного подхода заключается, по мнению Г.В. Бурменской³, в конструировании трех основных вариантов последующего развития ребенка. В основе этих возможных направлений развития лежит определенный тип социальной ситуации:

1) когда неблагоприятные обстоятельства, обусловившие детские трудности, сохраняются; 2) когда они усиливаются; 3) когда удастся уменьшить или преодолеть их воздействие.

Анализируя вероятные пути развития, психолог касается проблем, связанных:

- с кругом общения детей, их взаимоотношениями с окружающими (т. е. с особенностями социальной ситуации развития);

- с успешностью в учебной (ведущей для данного возраста) деятельности, а также с успешностью в сопутствующих ей занятиях, типичных для младшего школьника;

- с возрастными изменениями в личностной сфере (в соответствии с нормативными возрастными требованиями). Обсуждая возможные линии дальнейшего личностного развития ребенка, психолог стремится добиться лучшего осознания родителями его индивидуальных особенностей. При этом своеобразие формирующегося детского характера не должно рассматриваться только со стороны слабостей или недостатков. Напротив, психолог отмечает те качества, которые выступают как преимущества в характере ребенка, например, подчеркивает чуткость уступчивых школьников, вдумчивость отстраненных и инициативность доминирующих детей. Обращая внимание на привлекательные черты, он помогает родителям понять, как важно видеть не только промахи в поведении ребенка, но и его достоинства.

В психолого-педагогической литературе, опирающейся на типологический подход в изучении характерологических особенностей, сложилась традиция выделять и перечислять особенности каждого типа⁴, способствующие или, напротив, препятствующие успешной адаптации человека. Однако такой опыт накоплен в процессе изучения подростковых акцентуаций, а не характерологических образований, формирующихся в период младшего школьного возраста. Используя опыт исследования уступчивого, доминирующего и отстраненного типов, можно отметить следующие привлекательные качества младших школьников со своеобразием характера⁵: *уступчивые школьники* деликатны и воспитаны; они бережны и осторожны в общении с окружающими, готовы поддержать в трудную минуту. С ними легко играть или работать в одной команде. Отсутствие напористости и стремления подавлять других придает им своеобразное обаяние. К тому же, отличаясь требовательностью по отношению к самим себе, они стремятся преодолевать собственные недостатки;

доминирующие учащиеся энергичны и деятельны; они вносят живую нотку в любое совместное мероприятие, решительны и, как правило, подталкивают других к активным действиям. Готовы руководить, добиваться желанной цели и в то же время исполнительны, если убеждены в важности порученного им дела;

отстраненные школьники внимательны и скрупулезны; способны разобраться в тонкостях вопроса или ситуации, всесторонне их анализируя. Они предпочитают серьезно и основательно погружаться в занятия, причем предлагают нестандартные подходы, отражающие их своеобразное понимание вопроса.

Кроме выявления привлекательных качеств в формирующемся характере ребенка, особого внимания со стороны психолога требует отношение родителей к школьным успехам, в частности к оценкам детей. Задача психолога – добиться того, чтобы родители адекватно оценивали возможности детей и не прибегали к немедленным наказаниям, в первую очередь физическим, если их не удовлетворяет успеваемость или дисциплина ребенка на уроках. Учитывая, что дети, получив плохую отметку, сами испытывают недовольство и стыд, лучше вместе с ними поискать способ, как избавиться от школьных проблем, чем упрекать и наказывать неуспевающих и недисциплинированных учеников. Обидные замечания родителей о неудовлетворительной отметке или ссоре с одноклассником лишь усугубляют угнетенное состояние ребенка, который и так не испытывает радости от очередной школьной неудачи.

Это тем более важно, что неадекватная самооценка является одной из центральных проблем детей со своеобразием характера. Она свидетельствует об их внутренней неуверенности, вызванной искаженным представлением о собственном Я. Сформировать реалистический образ Я можно только в условиях безопасности и дружелюбия. Соответственно, ирония, неоднократные напоминания об ошибках лишают младших школьников уважения к себе, заставляют защищаться от замечаний, принижающих достоинство. Родители же могут быть излишне критичны по отношению к своему ребенку, стремясь воспитать образцового, с точки зрения школы, ученика. Поэтому психологу приходится напоминать родителям о том, что следует ценить не оценки, а усилия детей и их трудолюбие. Кроме того, *уступчивые* дети больше всего переживают, когда боятся своими оценками огорчить членов семьи, следовательно, именно родители должны убедить детей, что главное не отметка, а то новое и интересное, что они узнали на уроке.

Итак, у младших школьников уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения следует укреплять веру в себя. А это возможно, только если сами родители сохраняют надежду на разрешение возникающих проблем и ведут себя спокойно и уравновешенно в любых неприятных ситуациях. Их требования должны быть просты, прозрачны для ребенка. Наличие противоречивых высказываний, непоследовательности в воспитательных действиях мешает детям понять, что от них ждут. Конечно, правильный воспитательный подход предполагает высокий уровень развития коммуникативных навыков родителей. Им необходимо уметь компетентно общаться и с учителями, обычно недовольными учениками, и с собственными, не всегда «удобными» детьми. Умение компетентно общаться сразу не сформируешь, но детский психолог должен поддерживать любое начинание родителей, способствующее развитию навыков общения не только у детей, но и, прежде всего, у них самих.

Помогая ребенку понять, что именно у него не получается, родители должны исходить из того, что особенности уступчивого, доминирующего, отстраненного типов поведения обусловлены особой позицией младших школьников в процессе взаимодействия с окружающими. Беседы с детьми «по горячим следам», сразу после трудных или неудачных ситуаций общения со сверстниками и взрослыми, о том, каким было это общение, удалось ли им понять своего собеседника, хорошо запоминаются и, как показывает опыт, впоследствии отражаются в непосредственном поведении детей.

Что может психолог посоветовать родителям?

Родителям *уступчивых* учеников рекомендуется чаще обращать внимание детей на собственные желания и интересы. Их приходится учить прислушиваться к себе, а не только следовать общепринятым правилам и нормам. Обычно позиция партнера по общению (учителя или товарища) оказывается для уступчивого школьника важнее, чем его собственная. В итоге робость и неуверенность в себе, свойственные уступчивым учащимся, заставляют их держаться на заднем плане, мешают самостоятельно выбирать друзей и активно участвовать в общих делах. Чтобы преодолеть стеснительность уступчивого ребенка и сформировать у него независимую позицию, требуются такт и поддержка умелых и терпеливых взрослых. Таких детей необходимо подбадривать, подчеркивать их достижения, приучать открыто выражать собственное мнение, рассказывать о своих истинных переживаниях.

Нежелание уступчивых школьников привлекать к себе внимание на занятиях или в других классных делах можно устранить, поощряя активность ребенка в присутствии близких друзей и старых знакомых, тем самым помогая детям овладеть уверенным поведением сначала в привычных для них условиях.

Родителям приходится думать и о том, что в поведении или внешности ребенка повышает или, напротив, снижает его авторитет среди одноклассников. Опыт показывает, что иногда уступчивым школьникам просто следует быть внимательнее к своему внешнему облику (сохранять аккуратность в одежде, бережно относиться к школьным принадлежностям). В других случаях для овладения свободным, непринужденным поведением им необходимо знать занимательные истории и игры, интересные сверстникам, а главное – уметь предложить их в детском коллективе.

Родителей *доминирующих* школьников, наоборот, обычно не волнуют проблемы уверенного поведения. Их, в отличие от родителей уступчивых учащихся, приходится ориентировать на развитие у детей терпимости и внимания к желаниям собеседника. Общаясь, школьники доминирующего типа поведения редко задумываются над тем, насколько их активное общение привлекательно для партнера. Доверительные, обстоятельные беседы о вопросах нравственного поведения, об уважении к людям и бескорыстной доброте должны помочь детям преодолеть стремление занять «позицию сверху». Родителям можно посоветовать в присутствии ребенка более осмотрительно отзываться о жизни и людях, чтобы не укреплять у него негативного отношения к окружающим. Не стоит подчеркивать темные стороны или жаловаться на обиды. Негативные отзывы,

подозрение в нечестности, ожидание худшего приучают детей недоверчиво относиться к людям, искать в их поведении скрытую эгоистическую выгоду. Избавиться от подозрительности ребенку помогают оптимизм и жизнерадостность родителей. Так, в сложных случаях, когда дети плохое видят быстрее и помнят дольше, чем хорошее, можно рекомендовать вести определенное время (например, в течение зимних каникул) дневник, в котором фиксировать приятные события и происшествия. Родителям доминирующих школьников также полезно поощрять их дружбу со сверстниками, организовывать для школьников совместные игры и занятия, учить ценить заботу и проявлять внимание к чувствам и настроению окружающих.

Неоценимую пользу приносят совместные просмотры и обсуждения фильмов и спектаклей, чтение книг. Сам интерес родителей к миру чувств и переживаний учит детей понимать свое внутреннее состояние, предвидеть последствия собственных поступков для другого человека, формулировать нравственные суждения.

Помимо размышлений над нравственными вопросами, доминирующим школьникам необходимо найти полезное применение своей активности. Обычно родители боятся, что подвижные игры и спортивные соревнования будут отвлекать ребенка от учебы, и приносят их в жертву школе или другим познавательным занятиям. Однако возможность проявить себя на спортивном поприще, напротив, дает ребенку шанс испытать успех и признание, не нанося ущерба самолюбию другого человека.

Доминирующих детей полезно хвалить за бескорыстное внимание к одноклассникам; не ругать за конкурентность, а подмечать проявления помощи другим; говорить о том, что именно они способны поддерживать сверстников и проявлять о них заботу, радоваться чужим победам и успехам.

Опасно оставлять доминирующего ребенка без друга. Поскольку его не всегда принимают одноклассники, а потребность в признании является особенно острой, доминирующему школьнику необходим хотя бы один расположенный к нему сверстник. Поэтому родителям, обеспокоенным чистотой в доме, все-таки следует смириться с визитами приятелей их детей и даже приветствовать дружеские отношения с ровесниками.

Занятия познавательной направленности с этими детьми лучше проводить так, чтобы не вызывать стремления к превосходству. Внимание детей должно быть привлечено к самому *процессу* открытия нового знания, обретения новых

умений. Для ребенка должно стать ценностью *не первенство*, а похвала за трудолюбие, добросовестное и качественное выполнение задания, за творчество и старательность. Это тем более важно потому, что в системе учебной мотивации доминирующих детей преобладают мотивы самоутверждения. Не ограничивая активность ребенка надоедливым контролем, родители могут с искренней заинтересованностью вникать в его учебные дела и поощрять кропотливое и планомерное выполнение заданий, стремление доводить любое дело до результата. В этом отношении доминирующим школьникам особенно необходим тактичный контроль старших.

Ребенку доминирующего типа поведения в ситуациях соревнований или столкновения интересов трудно договариваться с остальными участниками события. Такие ситуации требуют терпимости и уважения прав других, на что в наименьшей степени способен доминирующий школьник. Он склонен настаивать на своем решении, мешать ходу дела, если его предложение не принимают, и даже враждебно конфликтовать. Поэтому родителям приходится учить ребенка разграничивать два варианта событий: когда его действия помогают отстаивать свое мнение и когда они разрушают общую деятельность. Чтобы не происходило второе, ребенка надо научить слышать свой резкий голос, видеть угрожающие жесты в момент спора или несогласия. Как правило, обращая его внимание на резкие формы конфликтного поведения, рассказывая ему, как неприглядно он выглядел в момент ссоры или драки, близкие помогают ребенку сформировать самоконтроль и выдержку в трудных ситуациях.

Иные проблемы выступают на первый план у родителей школьников *отстраненного* типа поведения. Их, как правило, больше беспокоят замкнутость и внешняя холодность ребенка, его нежелание и неумение делиться собственными чувствами и переживаниями. Более откровенны такие дети с мамами. Им легче и интереснее общаться с теми, кто старше, хотя с преподавателями, как уже отмечалось, отстраненные школьники держатся настороженно. Родителям приходится ненавязчиво находить им друзей, приглашать одноклассников на домашние праздники, договариваться в школе с учителем о том, с кем и где посадить ребенка, чтобы он не потерялся на последней парте и не мучился на первой.

Отстраненные учащиеся быстро утомляются от шума и присутствия большого количества людей, поэтому дома им особенно необходимы тишина, уют, возможность побыть наедине и заняться любимыми делами. Однако дети внимательно

слушают, когда взрослые объясняют им, что может переживать собеседник в процессе общения, как следует определять состояние другого человека, и поэтому родители располагают возможностью влиять на поведение отстраненного ребенка, расширять его коммуникативный опыт. Иногда ребенку необходимо наглядно продемонстрировать, как сказать человеку приветливое слово, как тепло поблагодарить за внимание или помощь, как поинтересоваться его настроением. Вместе с тем настаивать вопреки желаниям ребенка на его тесном личностном общении со сверстниками тоже не стоит, так как это вызовет только отторжение со стороны школьника с отстраненным типом поведения. Кстати, и командные игры не всегда оказываются плодотворными для таких детей. Поскольку дома отстраненные дети чувствуют себя более комфортно, индивидуальные беседы с родителями, развивающие коммуникативные навыки, на наш взгляд, более результативны, чем совместные игры или занятия.

Так как отстраненные дети успешны в индивидуальной деятельности, родители могут поддерживать их познавательные интересы: покупать книги, водить на дополнительные занятия, расспрашивать об увлечениях, часто отличающихся нестандартностью.

В учебной деятельности родителям тоже не стоит прибегать к плотному контролю, потому что в условиях спокойной регламентированной деятельности отстраненные школьники вполне справляются с общими учебными требованиями. В школьной жизни им чаще нужна помощь в общении с одноклассниками, чем при выполнении уроков. Родители могут посоветовать, как следует относиться к шуткам ровесников, какие добродушные ответы можно придумать в ответ на назойливое приставание.

Подводя итоги, отметим, что психологические рекомендации учитывают различия в поведении уступчивых, доминирующих и отстраненных учащихся. Однако уместно помнить, что у детей со своеобразием характера при одном преобладающем векторе поведения одновременно представлены, но в меньшей степени, остальные векторы. Как писала К. Хорни, «ребенок не может свободно выбрать какое-либо из этих направлений, потому что при тех условиях, в которых развились эти отношения, обязательно присутствуют все они»⁶. Поэтому родителям есть смысл ознакомиться и с теми советами, которые предназначены для воспитания детей двух других типов поведения.

Кроме того, хотя дети со своеобразием характера различаются особенностями поведения, есть общие правила, делающие детско-родительское общение более эффективным:

- «трудный характер» особенно чувствителен к домашней обстановке, детям с намекающимися характерологическими особенностями важно иметь теплую, заботливую семью, где их понимают и поддерживают⁷;
- родителям необходимо подбадривать детей, находить время для обстоятельного и откровенного разговора о детских проблемах;
- не стоит насильственно вторгаться во внутренний мир ребенка лучше оставлять пространство для его самостоятельности и выбора;
- родителям следует учиться преодолевать собственную эмоциональность в трудных ситуациях и учить детей терпимости и оптимизму.

Вопросы и задания для закрепления материала

1. Как вести себя родителям младших школьников со своеобразием характера, чтобы достичь взаимопонимания с детьми и оказать им необходимую поддержку?
2. Подберите или придумайте упражнения, позволяющие уступчивым, доминирующим и отстраненным учащимся в домашних условиях совершенствовать навыки общения со сверстниками.

Примечания

¹ Хорни К. Наши внутренние конфликты // Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М., 1995. С. 30.

² Чернышева Н.С. Трудности в учении младших школьников с выраженными характерологическими особенностями: Канд. дис. М., 1997.

³ Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. М., 2–2. С. 34–37.

⁴ Курчинка Мэри Ш. Ребенок «с характером». СПб., 1996; Павличкова Г.Л. Индивидуализация психологической помощи школьникам на основе учета акцентуаций характеров: Автореф. канд. дис. Владимир, 1992; Прутченков А.С., Сия лов А.А. Эй ты, параноик! М., 1994.

⁵ О слабостях и проблемах младших школьников со своеобразием характера много говорилось в предшествующих главах.

⁶ Хорни К. Наши внутренние конфликты // Психоанализ и

культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М., 1995. С. 31–32.

⁷ Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. Киев, 1996.

Заключение

Период младшего школьного возраста является важным этапом в развитии характера. Однако процесс его формирования до сих пор остается малоизученной областью детской характерологии. Имеющиеся в научном распоряжении результаты разрознены, нуждаются в дальнейшем теоретическом осмыслении и экспериментальном подкреплении. В данной работе индивидуальные характерологические особенности младших школьников впервые изучались как самостоятельная, целостная проблема, и мы не могли не испытывать при этом затруднений, связанных с отсутствием обширных доказательных выводов.

Достаточно вспомнить, что в большинстве современных психологических концепций отсутствует сама категория характера. Зарубежные исследователи обращаются к таким понятиям, как «социальная роль», «нравственные суждения», «эгоструктура» и т. д. Отечественные исследования характера сосредоточены в психиатрии. Здесь вслед за П.Б. Ганнушкиным, Г.В. Сухаревой, А.Е. Личко продолжаются исследования «акцентуированных характеров», анализируются комплексы характерологических черт пограничной или психопатической личности. Созданные на основе этих работ типологии периодически пересматриваются и систематизируются, но в целом остаются неизменными. Возрастная и педагогическая психология на фоне этих исследований играет более пассивную роль и редко обращается к *возрастным аспектам проблемы* – развитию характера и его особенностей на отдельных отрезках онтогенеза.

Данная работа в определенной степени восполняет этот пробел. В ее основе лежат разработанные отечественной возрастной психологией понятия о возрасте как об особом онтогенетическом этапе развития ребенка, о ведущей – учебной – деятельности в период начальных классов, о процессе развития характера как формирования обобщенных и устойчивых способов поведения.

Мы исследовали проявления индивидуальных характерологических особенностей непосредственно в рамках школьной жизни детей. При этом мы опирались на предположение, что характер младшего школьника находится в процессе становления и может обнаруживаться в отдельных намечающихся характерологических особенностях. Некоторые из них не только устойчиво повторяются, но и поддаются систематизации. *Основанием для создания типологии*

индивидуально характерологических различий стала позиция ребенка как участника взаимодействия. Мы стремились рассматривать способ взаимодействия в онтогенетическом аспекте, прослеживая, как действуют возрастные закономерности на фоне индивидуального развертывания характерологических черт. Выяснилось, что наличие индивидуальных характерологических особенностей влияет на формирование возрастных новообразований, и они возникают либо отсроченно, либо в своеобразной форме.

Категория «взаимодействие» универсальна для любого возраста. Она позволяет выявить степень активности и самостоятельности человека по отношению к окружающему миру. В младшем школьном возрасте ребенок оказывается в новой социальной среде. Он подгоняет схему поведения, сформированную в родной семье, под требования учителей и одноклассников, ищет свое место среди них. Опыт, накопленный ребенком, еще слишком мал, поэтому сильные и слабые стороны его поведения проявляются более явно и откровенно, чем в подростковом возрасте.

Мы исследовали трудности младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями в рамках традиционного обучения. Полученные результаты не требуют буквального приспособления к индивидуальным особенностям учащихся, а лишь еще раз фиксируют внимание на том, что, приходя в школу, ребенок обладает своим, индивидуальным способом взаимодействия с окружающими, который накладывает существенный отпечаток на его характер и, следовательно, влияет на степень готовности к включению в учебное сотрудничество. Разнообразие индивидуальных характерологических особенностей младших школьников определяется тремя симптомокомплексами: уступчивым, доминирующим и отстраненным типами поведения. Система учебной мотивации и самооценка младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями также имеют типологическую окраску.

Знание характерологических особенностей и их влияние на учебную деятельность ребенка поможет учителю занять более терпимую позицию по отношению к «трудному» школьнику, тщательнее планировать как его индивидуальную, так и совместную с одноклассниками деятельность. Исследование показало, что общение со сверстниками становится важнейшим фактором развития характера и его типологических особенностей. Например, оно обеспечивает возможность сглаживания форм отстраненного поведения в предподростковом

возрасте (в пятом классе).

В работе рассмотрена специфика только одного возрастного этапа в становлении и формировании своеобразия характера. Но и здесь остается круг вопросов, которые требуют дальнейшего изучения, начиная с более компактной системы отбора младших школьников с намечающимися характерологическими особенностями. Наблюдение, которое использовалось в нашем исследовании для подкрепления результатов тестовой диагностики, трудоемко, и школьный психолог отдал бы предпочтение более совершенной процедуре выявления детей с типологическими характерологическими особенностями.

Заданная в нашей работе схема анализа характерологических особенностей может быть применена и для изучения других онтогенетических периодов, что предполагает расширение и углубление исследований в данном направлении. Также можно предположить, что в рамках выделенных нами характерологических типов проявятся особенности детей, которые относятся, согласно типологии А.Е. Личко, к определенным видам акцентуированных характеров, например: уступчивый тип близок сенситивной акцентуации; доминирующий тип – неустойчивой, демонстративной и эпилептоидной акцентуациям; две основные разновидности отстраненного типа проявляются в смещении либо черт шизоидности и сензитивности, либо шизоидности и гипертимности.

Такие сочетания могут иметь закономерный характер, но в силу исходного различия оснований этих двух типологий нельзя ожидать их четкого соответствия. Типология, впервые сформулированная К. Хорни, допускает взаимопереходы одного типа в другой из-за их общего происхождения. Такое же внутреннее родство поведенческих симптомокомплексов отмечается в нашем исследовании. В частности, уступчивый тип стремится к отдаленной дистанции в сфере общения, доминирующий тип поведения постепенно усваивает формы уступчивого поведения, отстраненные дети обнаруживают высокую затаенную агрессию. Склонность к отдалению и враждебности по-разному проявляется у всех трех поведенческих типов.

Однако, по мнению большинства педагогов, младшие школьники послушны и исполнительны, поэтому нет особой необходимости заниматься вопросами воспитания характера в начальных классах. Тем не менее, как показывает экспериментальное исследование школьных трудностей детей с намечающимися характерологическими особенностями, за

кажущейся простотой встают серьезные проблемы, с которыми сталкивается ребенок, входя в школьную и – шире – в общественную жизнь. Период начального обучения, когда младший школьник сензитивен к педагогическому воздействию, способен стать решающим в его личностном развитии, а не использованные в данном возрасте воспитательные возможности могут оказаться невосполнимыми. Поэтому детская характерология ждет дальнейших исследований и разработок концепции развития характера.

Приложения

Приложение 1

АНКЕТА^[3]

Уважаемые родители! Заполните, пожалуйста, анкету, данные которой помогут вам и психологу полнее узнать характер, особенности поведения и привычки вашего ребенка. Для этого в каждом из утверждений подчеркните те черты характера или особенности поведения ребенка, которые наиболее ярко выражены у него или проявляются достаточно часто. Будьте, пожалуйста, искренни и объективны.

1. **Ф.И.О. ребенка** _____

2. **Дата рождения** _____

3. **Ваш ребенок обычно:** а) общителен, шумлив, склонен к озорству;

б) сдержан, уравновешен;

в) замкнут, неразговорчив, неохотно вступает в контакт с людьми;

г) часто без причины плачет и его нельзя ничем утешить и отвлечь.

4. **Чаще всего Ваш ребенок:** а) любит играть один и заниматься любимым делом; б) стремится находиться со взрослыми, предпочитает их общению со сверстниками;

в) больше всего любит проводить время с друзьями или просто в компании других детей.

5. **Замечали ли Вы, что Ваш ребенок:** а) любит командовать в играх со своими сверстниками; б) может сам придумывать игры, увлечь детей своей игрой;

в) охотно уступает лидирующую роль другим детям.

6. **Как правило, резкое замечание, повышенный тон Ваш ребенок:** а) спокойно выслушивает и принимает к сведению то, что Вы говорите;

б) спокойно выслушивает, но делает по-своему;

в) потупившись, молчит, замыкается в себе;

г) грубит;

д) расстраивается, плачет;

е) делает вид, что ему все безразлично;

ж) держится вызывающе, встает в позу шута и независимого человека;

з) спорит, пытаясь во что бы ни стало доказать свою правоту или оправдаться;

и) выслушав, пытается объяснить, аргументировать свое поведение.

7. **Любит ли Ваш ребенок декламировать стихи, петь,**

танцевать, участвовать в различных праздничных мероприятиях?

а) очень любит, делает это с удовольствием;

б) делает это всегда, когда его попросят об этом или просто предложат;

в) стесняется это делать, избегает этого.

8. Боится, боялся ли ранее Ваш ребенок:

а) темноты;

б) смотреть фильмы и спектакли про войну, с убийствами, насилием;

в) оставаться один в помещении;

г) грозы;

д) кошек, собак, других животных (каких?);

е) оставаться один, без родителей в незнакомом помещении или среди незнакомых людей;

ж) заболеть (в чем это проявляется);

з) повышенного, резкого тона, окрика.

9. Как спит Ваш ребенок?

а) как правило, сон спокойный, глубокий, ровный;

б) утром рассказывает, что видит приятные сны;

в) спит беспокойно: ворочается, вскрикивает, плачет во сне, часто просыпается, видит страшные сны, разговаривает во сне, долго не может уснуть, потеет во время сна.

10. Наблюдается ли в момент волнения ребенка: а) заикание;

б) тики: подергивание мышц лица, рук, головы, шеи; в) покраснение или бледность кожи лица (подчеркните, что именно);

г) потливость рук, волосистой части головы;

д) проявление дрожания рук, их непроизвольные движения;

е) энурез (ночное недержание мочи).

11. Что характерно в поведении Вашего ребенка после наказания?

а) замыкается, достаточно долго молчит, но сам прощения не просит;

б) сразу же просит прощения, делая это чисто автоматически;

в) не извиняется до тех пор, пока его не попросят;

г) ласкается, подлизывается, чтобы поскорее забыли о его вине;

д) ведет себя подчеркнуто послушно;

е) ищет поддержки и защиты у других членов семьи или даже у других людей, домашних животных, кукол, жалуется им;

ж) держит себя с демонстративно несчастным видом; з) начинает мстить обидчику, все делает назло;

и) искренне извиняется, но быстро забывает о случившемся и все начинается сначала.

12. Какие, на Ваш взгляд, черты характера Вашего ребенка способствуют установлению между вами дружеских кон тактов?

13. Состав Вашей семьи (количество детей, их возраст, бабушек, дедушек или других родственников, проживающих вместе с Вами)

СПАСИБО!

ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Обработка данных, полученных по анкете, осуществляется с помощью таблицы. В таблице прописной буквой обозначен тип акцентуации, а строчной – вариант ответа по анкетным вопросам.

Таблица для определения выраженности типа акцентуации

№ вопроса	Ответы (выбранные утверждения)
3	а – Г, И, Н; б – С, Ш; в – С, Ш; г – Э
4	а – С, Ш; б – И, Ш; в – Г, И, Н
5	а – Г, Э; б – Г, И; в – С, Н, Ш
6	а – С, Ш; б – Н, Ш, Э; в – С, Ш; г – Г, Н, Э; д – И, С; е – Г, И, Н; ж – Г, Н, Э; з – Г, И, Н, Э; и – С, Ш
7	а – И; б – Г, С; в – Н, Ш, Э
8	а – С; б – С; в – Г (положительный выбор), Э (отрицательный выбор); г – С, Ш; д – С; е – П; ж – П; з – П, С, Ш
11	а – Ш, Э; б – Н; в – Г, Э; г – Г, Ш, Э; д – И, Н, С; е – С; ж – И, Э; з – И, Э; и – И, Э.

Наличие акцентуации можно диагностировать, если по ее типу набирается следующее количество баллов:

Г ≥ 10 – черты гипертимной акцентуации,

Н ≥ 10 – черты неустойчивого типа акцентуации,

С ≥ 12 – сензитивного типа,

И ≥ 10 – истероидного типа,
Ш ≥ 12 – шизоидного типа,
Э ≥ 12 – эпилептоидного типа,
П ≥ 3 – психоастенического типа.

Если же набирается только половина баллов, можно говорить о тенденции к формированию определенных характерологических особенностей. При этом учитывается, что у ребенка могут присутствовать характерологические черты нескольких типов одновременно.

РИСУНОЧНАЯ ПИКТОГРАММА^[4]

Рисуночная пиктограмма представляет собой семь рисунков, которые выполняются учащимися в следующей тематической последовательности: «Я и школа», «Я и класс», «Я и близкий друг», «Любимая игра», «Любимый вид спорта», «Отдых в семье», «Это Я». Рисунок выполняется простым карандашом на листе нелинованной бумаги размером А4. Экспериментатор просит детей разделить лист бумаги одной вертикальной и тремя горизонтальными линиями на восемь равных частей. В последнем из восьми образовавшихся прямоугольников ребенок пишет свои фамилию и имя, класс, дату обследования. Прямоугольники нумеруются сверху вниз и слева направо. Практика показывает, что детям обычно приходится показывать на доске, как именно расчертить лист и пронумеровать прямоугольники. После этого для примера приводится слово «дом» и детей спрашивают, как можно его нарисовать. Затем экспериментатор произносит инструкцию.

Инструкция: «Сейчас я буду называть суждения, а вам нужно изобразить их в виде рисунков в получившихся прямоугольниках. Свою фигуру на рисунке подчеркните внизу прямой линией. Старайтесь работать самостоятельно и не смотрите на работы друг друга, так как мы будем рисовать достаточно быстро. Если кто-нибудь из вас что-то не поймет, поднимайте руку, я подойду и объясню.

Итак, первое суждение «Я и школа» нужно рисовать в прямоугольнике № 1...

Далее приводятся рисуночные пиктограммы детей уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения и дается интерпретация их рисунков.

Уступчивый тип поведения

Пиктограмма третьеклассницы Вики П. (см. Приложение 9, рис. 1) отражает следующие особенности рисунков детей с уступчивым типом поведения:

- наличие пейзажных зарисовок, которые свидетельствуют о чувствительности и мягкости, свойственных ребенку;
- легкое, свободное изображение людей, даже если ребенок рисует неумело (уступчивые школьники обычно не говорят о том, что им трудно рисовать людей);
- округлые линии при изображении людей (особенно их лиц);

близость человеческих фигур друг к другу;

- включение персонажей, изображенных на рисунках, в совместные занятия (игры, прогулки, уроки, домашние посещения);

- наличие домашних животных (попугаев, кошек). Привязанность детей к своим питомцам отражает потребность в теплых дружеских отношениях с окружающими;

- преимущественное изображение собственного облика в анфас, а не в профиль.

На рисунках пиктограммы Вика старательно, с любовью изображает не только родителей, но и подружек. Сугубо школьная тематика является для девочки менее значимой, поскольку нет рисунков на классно-урочные темы. Вика либо рисует здание школы и школьный двор, где она играет с одноклассницей («Я и школа»), либо перемену, когда девочка с той же подругой стоит у двери в класс («Я и класс»). Она также с удовольствием рисует себя среди немногочисленных подружек («Я и класс»). Даже на автопортрете Вика не одна, а вместе с любимым котом, для которого она заботливо припасла вкусную косточку («Это Я»).

Примечательно, что на рисунках девочка одета в комбинезон. Поскольку Викой больше занимается папа, он по-своему, по-мужски, пытается приобщить ее к спорту. Однако изображенные девочкой цветочки, деревья, солнышко, кот Тоша и ласковое море свидетельствуют о ее тяготении к женственной линии поведения.

Доминирующий тип поведения

Первоклассница Поля С. выполняла рисуночную пиктограмму (см. Приложение 9, рис. 2) быстро, не задумываясь. Она держалась самостоятельно и никаких уточняющих вопросов не задавала. Не случайно ее рисунки повторяют особенности рисунков других детей доминирующего типа поведения. Их отличают:

- динамизм изображения. Герои рисунков находятся в стремительном движении. Например, Поля бежит в школу («Я и школа»), качается на качелях («Любимая игра»), выясняет отношения с одноклассницей («Я и класс») или на нее летят брызги фонтана («Отдых в семье»);

- элементы агрессии или подавления другого человека. У Поли эта черта проявится при изображении недружелюбной позы и насмешливых жестов в момент объяснения с одноклассницей («Я и класс»), а также шпаги в костюме мушкетера («Это Я»);

- крупное изображение собственного облика, причем в основном в профиль, а не анфас, словно герой рисунка не хочет

прямо и открыто посмотреть на мир. Автопортрет Полины, например, не уместился в рамках рисунка;

- решительные, выразительные штрихи, своеобразный «мужской» стиль рисования. Примечательно, что девочка рисует себя в брючках и лишь однажды, вспомнив о школе с ее обязательной формой, изображает себя в платье, опаздывающей утром на занятия («Я и школа»). Кроме того, предпочтение азартных игр (Поля изображает денежную банкноту на рисунке «Любимая игра») также больше свойственно мальчикам, а не девочкам;

- отсутствие учебной мотивации, более того – наличие школьных проблем. Так, при выполнении пиктограммы девочка обращается к школьной теме дважды и оба раза с негативным оттенком. Сначала она рисует, как суматошно опаздывает в школу («Я и школа»), и это опоздание показательно само по себе, а затем, на рисунке «Я и класс», воспроизводит неприятный момент в общении с одноклассницей. Больше на рисунках не будет не только школы, но и сверстников. Даже в качестве близкого друга Полина изобразит маму, а не подружку («Я и близкий друг»);

- неблагополучие домашней психологической атмосферы. Так, при выполнении рисунка «Отдых в семье» первоклассница обратилась лишь к собственному изображению, и, хотя семья является полной, включает мать, отца, бабушку, никого из них не нарисовала.

Отстраненный тип поведения

Наиболее расплывчатыми и неопределенными оказались рисуночные пиктограммы отстраненных детей. К тому же школьники с отстраненным типом поведения избегали сюжетных рисунков, и это заставляло дополнительно расспрашивать их о том, что они предполагали нарисовать. Ярким примером может быть рисуночная пиктограмма Саши Н., первоклассника с отстраненным типом поведения. При ее выполнении (см. Приложение 9, рис. 3) ярко проявились особенности рисунков отстраненных детей:

- трудности с изображением человеческих фигур, в первую очередь их лиц. Так, на собственных рисунках (например, «Любимый вид спорта») Саша пытался воспроизвести схематичное изображение человека, которое он увидел на стимульном материале к другим методикам;

- затруднения с осознанием собственного внешнего облика. Рисунок «Это Я» оба года оказывался для Саши самым сложным. При его выполнении мальчик очень старался и в первом, и во

втором классе, но автопортрет получался смутным, без четких линий и оттого – малопонятным;

- рисование конкретных предметов, символизирующих реальную ситуацию. Например, Саша вместо одноклассников, которые играют в футбол, нарисовал одуванчики на футбольном поле («Я и класс»);

- преобладание малофигурных изображений, что говорит об отсутствии близких дружеских отношений со сверстниками. У Саши нет изображений ни детей, ни взрослых. На рисунке «Я и близкий друг» он нарисовал НЛО, а на рисунке «Отдых в семье» вместо родителей и любимой сестренки воспроизвел кровати в спальне;

- преобладание познавательной учебной мотивации, значимость школьной деятельности. Саша с удовольствием начал рисунок «Я и школа», старался воссоздать атмосферу урока, но получились у него только классная доска, стол учителя и парта. Любимая игра мальчика тоже требует интеллектуальной деятельности. Саша много занимается самим компьютером, в отличие от ровесников, которые предпочитают азартные компьютерные игры.

Приложение 3

ТЕСТ-СКАЗКА

для выявления детей с выраженными характерологическими особенностями

Инструкция учителю: Прочтите приведенный ниже текст сказки. Представьте, что Вы вместе с классом ставите по ней спектакль. Выпишите персонажей сказки и укажите рядом имена детей, чье реальное поведение соответствует поведению сказочных персонажей (не более двух претендентов на роль).

СКАЗКА

Подготовка к дню рождения

Наступил вечер, и в детском саду все затихло. Малышей увели мамы и папы, а их игрушки остались на полках в игровой комнате. Наверху, в уголке, Тихоня, рядом – Клоун с оторванной пуговицей. На нижней полке разместился чудесный замок из картона. В нем жила маленькая принцесса в кружевном нарядном платье.

Вдруг из самого темного угла игровой комнаты раздался голос:

– И долго мы будем так молчать?! Все ушли, можно и самим поиграть.

Оттуда выскочил Маленький Разбойник, дернул Принцессу за платье и полез в коробочку с игрушечными медицинскими инструментами. Ему давно хотелось утащить шприц, а потом, набрав в него воды, кого-нибудь облить. Лучше, конечно, Тихоню.

– Опять что-нибудь придумал? – услышал Маленький Разбойник и увидел Капитана в белом кителе. С Капитаном лучше не спорить – Маленький Разбойник это знал и, приняв грозный вид, отправился за большое черное пианино. Там уже собирались куклы, чтобы потихоньку от Принцессы договориться о подарке к ее дню рождения.

– Я предлагаю купить мороженое! Килограмм мороженого! Нет, тонну! – как всегда, первым выкрикнул Клоун. Вопросы и ответы выскакивали из него сами, и Клоуну приходилось зажимать себе рот, чтобы удержаться от предложений. Правда, он почему-то забывал это делать.

– Зачем Принцессе мороженое? – произнес Капитан. – У нее может заболеть горло. Я думаю, о подарке надо посоветоваться со Звездочетом. Будут другие предложения?

Предложений было много: заменить мороженое бананами,

разрисовать воздушный шарик, вырезать из цветной бумаги салфетку.

Только Тихоня молчал. Ему понравилась мысль о Звездочете. Тихоня мечтал научиться сочинять, как Звездочет, фантастические истории, хотел подружиться с ним, но тот жил отдельно, в башне, и не любил гостей.

– Я могу спеть песню! – опять подскочил Клоун. – «Пусть бегут неуклюже...»

Он ждал, что все рассмеются, но вместо этого раздался недовольный голос Артиста:

– Да, ты споешь... По-моему, никто не будет спорить, что петь буду я. Могу также подготовить торжественную речь.

Раздался негромкий хлопок, и во все стороны разлетелись искорки. Это Маленькому Разбойнику надоело сидеть молча. Он с удовольствием ждал общего шума, чтобы можно было с кем-нибудь поссориться и подраться. Но вместо этого Капитан воскликнул:

– Идея! Пусть Звездочет откроет новую звезду и назовет ее именем Принцессы. Ей это понравится больше всего.

Предложение Капитана было великолепным, и Маленького Разбойника решили не наказывать.

Примечание.

Диагностическими для выявления детей с намечающимися характерологическими особенностями являются следующие роли: Тихоня ребенок уступчивого типа поведения; Маленький разбойник, Артист. Клоун дети доминирующего типа поведения; Звездочет – ребенок отстраненного типа поведения.

Применение методики также показало, что иногда учителя самостоятельно выделяют отдельную группу «Куклы» и причисляют к ним уступчивых девочек. В отдельных случаях педагоги также относили к «Клоунам» мальчиков уступчивого типа поведения.

Приложение 4

КАРТА-СХЕМА

Особенности поведения уступчивых, доминирующих и отстраненных школьников

Параметры поведения	Тип поведения		
	уступчивый	доминирующий	отстраненный
Поведение по отношению к взрослым и сверстникам	Следует наставлениям взрослых, в речи ссылается на общепринятые правила поведения; секретничает с ближайшими друзьями, ласкается, уговаривает, предоставляет право выбора другому; при физическом прикосновении ведет себя скованно и стесненно	Не всегда поддается внешнему контролю взрослого; со сверстниками: обзывается, толкается, высмеивает, угрожает, придумывает прозвища и клички, отбирает чужое, выкрикивает, вскакивает с места, хватается за одежду, часто и неожиданно дерется и конфликтует, командует, стремится быть в центре событий, задирает других	Необщителен; с замедленными движениями; обычно держится в стороне, долго выжидает; избегает прикосновений; не смотрит в глаза; редкие, не всегда понятные окружающим вспышки раздражения, особенно при внезапных изменениях в планах; предпочтение индивидуальных видов деятельности
Речевое поведение	Выжидает, не начинает разговор первым; выражает жалобы и обиду на невнимание друга; просительный, неуверенный тон, извинительные интонации, желание смягчить непри-	Вспыльчивость, насмешки, громкий, уверенный тон, рассказы о победах и ссорах с детьми, приказы, повелительный тон, распоряжения, советы	Немногословность в новой ситуации или при общении с незнакомым человеком, раздражительность в случаях непонимания, наличие пауз; обращения к самому себе, ре-

Приложение 5

ШКАЛА ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ с характерологическими особенностями

Поведенческие параметры	И.Ф. испытуемого									
	Оля С.	Миша К.								
<i>I. Уступчивое поведение</i>										
1. Подчиняется условиям других										
2. Стремится к сотрудничеству										
3. Подражает другим										
4. Активный исполнитель										
5. Предпочитает коллективную игру индивидуальной										
6. Повышенная доброжелательность										
7. Соглашается на «вторые» роли										
8. Согласует свои действия с другими										
9. Ориентация на общую победу										
10. Хорошее расположение духа										
Σ										
<i>II. Доминирующее поведение</i>										
1. Самостоятельность действий										
2. Распоряжается общими принадлежностями										
3. Командует										
4. Стремится произвести впечатление										
5. Вмешивается в действия других										
6. Навязывает свое мнение										
7. Импульсивен										
8. Элементы агрессии (тон, речь, рисунок и т.д.)										
9. Ориентация на успех										
10. Отвержение/неприятие со стороны детей										
Σ										
<i>III. Отстраненное поведение</i>										
1. Тревожность, беспокойство										
2. Не сразу включается в игру										
3. легко упускает возможности										
4. Безучастный вид										
5. Предпочитает индивидуальные формы игры										
6. Молчаливость										
7. Изготовление собственного продукта										
8. Равнодушие к результату										
9. Скованность, пассивность										
10. Роль наблюдателя										
Σ										

Применение шкалы: за день до проведения экспериментальной ситуации школьников предупреждают, что на занятия надо будет принести цветные карандаши, клей, ножницы, цветную бумагу. Экспериментатору следует помнить, что игровая ситуация занимает обычно 2 урока. Перед проведением игры классные парты расставляют так, чтобы за ними могли разместиться 4–5 команд по 5–6 человек. На партах раскладывается белая нелинованная бумага. Экспериментатор просит детей собраться в центре класса и произносит

инструкцию: «Сейчас мы с вами проведем интересную игру. Представьте, что вы являетесь работниками телевидения и можете создать свою телевизионную программу. Для этого вам надо выбрать команду, в которой вы будете работать, придумать телевизионную заставку вашей программы для экрана телевизора и разыграть ее передачу в прямом эфире. Чтобы подготовиться, займите места за партами, сядьте, как вам удобно, и приступайте к работе. В командах может быть 5–6 человек. На подготовку программы у вас есть 20 минут. Затем мы просмотрим все созданные вашими командами программы и выберем лучшую из них».

Наблюдение за детьми ведется с момента выслушивания инструкции и до полного завершения игры. После окончания экспериментатор окончательно заполняет таблицу наблюдений.

МЕТОДИКА «Я В ШКОЛЕ»/«Я ДОМА»^[5]

Проективная методика «Я в школе»/«Я дома» предназначена для исследования учебной мотивации и типичного поведения младших школьников, особенностей их взаимоотношений со школьным и семейным окружением. Экспериментатор предлагает учащимся выполнить два рисунка – «Я в школе»/«Я дома». Существенно, какой рисунок выполняется первым и насколько старательно это делается, хочет ли ребенок выполнять оба рисунка или отказывается рисовать какой-нибудь из них.

Применительно к изучению особенностей уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения анализ рисунков осуществляется по следующим параметрам: 1. Очередность выполнения рисунков, по которой можно судить о предпочтении учебной или домашней сферы.

2. Наличие/отсутствие автора на рисунках «Я в школе»/ «Я дома», что позволяет судить о принятии и признании ребенка в той или иной сфере.

3. Наличие/отсутствие на рисунке «Я в школе» а) одноклассников (также учитываются их количество, размеры фигур, пространственное расположение по отношению к автору рисунка, включенность детей в совместную деятельность); б) учителя; в) урочной темы, когда рисуется ситуация урока или воспроизводятся школьные принадлежности; г) изображения внешних моментов школьной жизни (перемены, игровой деятельности со сверстниками, школьного здания).

4. Наличие/отсутствие на рисунке «Я дома» а) родителей; б) посторонних лиц, не являющихся членами семьи (например, «тетя в телевизоре»); в) игровой деятельности.

5. Суммарный показатель эмоционального отношения к школе (при его подсчете учитывались цветовая гамма и детальное выполнение рисунка, наличие и содержание сюжета, желание выполнять рисунок).

6. Суммарный показатель эмоционального отношения к дому (при его подсчете также учитывались цветовая гамма и детальное выполнение рисунка, наличие и содержание сюжета, желание выполнять рисунок).

7. Суммарный показатель отношения к учению (отражение интереса к содержанию учебных предметов; наличие деталей, свидетельствующих о значимости учительской оценки; отражение школьной тематики на рисунке «Я дома»). Ребенку предлагалось

выполнять методику сразу после инструкции экспериментатора. Поскольку тестирование проводилось в кабинете психолога, обстановка классной комнаты не влияла на детскую работу.

Как образец рисунков ребенка с **уступчивым** типом поведения описываются работы третьеклассницы Нины А.

На первой из них («Я в школе») девочка воспроизводит ситуацию диктанта, когда от ученика требуется ответственное и серьезное отношение к заданию учителя. Кроме себя, сидящей сбоку, дальше всех от преподавателя, Нина рисует одноклассников и педагога, диктующего текст. Она внимательно воссоздает обстановку класса: изображает шкаф, учительский стол и не забывает о вазе с цветами на этом столе.

Цветовая гамма разнообразная: в темные и холодные цвета окрашены шкаф и учительский стол, светлыми и теплыми красками нарисованы одноклассники, учитель и сама Нина. Сюжетный рисунок свободно размещается на всем пространстве белого листа. Рисунок передает, с одной стороны, значимость учебной деятельности для третьеклассницы Нины, а с другой – в нем чувствуется напряжение, которое ощущается и в выбранной ситуации контрольного диктанта, и в том, что девочка изображает себя и одноклассников на расстоянии от преподавателя.

Рисунок «Я дома» Нина выполняла вторым по очередности. Она нарисовала пустую комнату в лилово-розовых тонах и сказала: «Столько пустых коробок, просто кошмар». Себя девочка изобразила в другой комнате, где она занимается музыкой, сидя за черным пианино. Увидеть ее можно через дверной проем, который включает изображение в своеобразную рамку. Рисунок грубовато раскрашен, точнее, заштрихован. На рисунке отсутствуют близкие члены семьи, к которым Нина обычно относится достаточно тепло. Однако она рисует себя в одиночестве, в отдельной комнате, что свидетельствует о сложной семейной обстановке^[6]. К тому же примечательно, что на этом рисунке девочка изобразила себя в профиль, боком, что на рисунках уступчивых детей встречается редко.

В итоге, обобщая наблюдения по двум рисункам, можно сделать вывод: в школе, особенно со сверстниками, Нине легче и свободнее, чем дома. У нее нет развитой познавательной учебной мотивации, ей более свойственна социальная мотивация учения, а именно мотивация общения со сверстниками и выполнения требований взрослых.

В качестве примера выполнения методики детьми **до**

минирующего типа приводим два рисунка первоклассника Саши Ш. «Я в школе» (см. Приложение 9, рис. 5, 7). Второй рисунок выполнен во втором классе.

Трудности адаптации в начале школьного обучения привели к тому, что мальчик на первом рисунке нарисовал себя вообще вне классной комнаты. Его профиль виден сбоку рисунка, а классная комната изображена резкими небрежными штрихами – ее предстоит убирать после учебных занятий. Быстро справившись с рисунком, Саша безучастно лег на стол, за которым рисовал, и прикрыл лицо руками. На вопросы психолога о содержании рисунка ответил, что сам не знает, что изображал, и хочет спать. От рисунков «Я дома» категорически отказывался оба года обследования, но в интервале между выполнением тестов с удовольствием нарисовал велоцераптора, который также приводится здесь в качестве иллюстрации (см. Приложение 9, рис. 8). Большие размеры непривлекательного животного и его агрессивный вид не столько пугают, сколько отталкивают.

Тема семьи оказалась для ребенка невыносимой из-за скандалов и пьющего отца. Отношение к школе спустя год несколько наладилось: во втором классе Саша охотно отвечал у доски, хотя это и не всегда было успешным. Так, у доски, он и нарисовал себя спустя год. Причем на изображенной им доске написано имя матери, которую ребенок любит и старается по-своему поддерживать. В классной комнате стоят несколько пустых парт и стол отсутствующего учителя. Таким образом, одноклассников на рисунках Саши нет, хотя наблюдения экспериментатора и учителя показывали, что он всегда в гуще детей.

Соответственно, анализ рисунков Саши подтверждает наличие проблем в отношениях с учителем и одноклассниками, отсутствие у него познавательной учебной мотивации и наличие социальной мотивации учения. Еще более серьезными выглядят проблемы мальчика в семье: полное нежелание даже вспоминать о семье, неприятие семьи и себя самого. Особенно бросается в глаза одиночество ребенка и его внутреннее ожесточенное состояние.

Другого рода психологическое неблагополучие – высокая тревожность – проявилось в рисунках детей **отстраненного** типа поведения. К числу рисунков, включающих яркие признаки рисунков отстраненных школьников, относятся работы третьеклассницы Наташи С.

Первым девочка охотно и старательно выполняла рисунок «Я в школе». Почти все пространство рисунка занимает школьная

доска темно-коричневого цвета, которая заштрихована крупными резкими разнонаправленными штрихами. У доски изображена сама Наташа, решающая примеры по математике. Учительский стул пуст; ни преподавателя, ни одноклассников в классе нет. Школьная мебель выглядит громоздкой, давящей. Фигура девочки имеет неясные, нечеткие очертания. Наташа стоит у доски боком, и в ее внешнем облике хорошо прорисованы аккуратно заплетенная косичка и левый глаз. Уши и рот на лице отсутствуют. Девочка одета в платье холодного синего цвета.

В домашней обстановке Наташа также нарисовала себя за выполнением учебного задания. На рисунке «Я дома» она изобразила себя в одиночестве за громадным письменным столом, который кажется больше самой девочки. Она сидит спиной к зрителю, положив руки на стол. Перед столом – большое окно, сквозь стекла которого видны голые ветки дерева. Справа, сбоку, большой шкаф. Рисунок выполнен в коричневых, оранжевых, лиловых тонах, и только окно – голубого цвета. В рисунке «Я дома» нет легкости и радости, но он намного «просторнее» и объемнее, чем рисунок «Я в школе». Их объединяет тип штриховки, неупорядоченной и разнонаправленной. Линии неуверенные, многократно повторяются, выполнены с нажимом, что говорит о психологическом напряжении автора.

Анализ рисунков показывает, что девочка не отличается общительностью, предпочитает познавательную деятельность и к урокам относится со всей серьезностью. Ей не чужды честолюбивые мотивы, поскольку в школе она рисует себя в центре класса, у доски. Одновременно Наташе трудно представить себя со стороны, и отсюда – сложности с изображением собственного облика. Она словно закрывается от зрителя, не испытывая особой потребности в других участниках ситуаций.

Очевидно, таким образом, что рисунки детей с намечающимися характерологическими особенностями отражают характерологические различия младших школьников и позволяют выявлять их школьные и семейные трудности.

Приложение 7

МЕТОДИКА

изучения дифференцированной самооценки детей младшего школьного возраста (С. Хартер)

Описание методики

«Шкала детского понимания собственной компетентности» («The Perceived Competence Scale for Children») представляет собой стандартизованный самоотчет в форме самоописаний. Он сконструирован с учетом того, что к восьми годам ребенок способен выделять основные виды деятельности и производить самооценивание в соответствии с ними.

Методика содержит четыре субшкалы, с помощью которых выявляются: познавательная компетентность (ПК), компетентность в общении со сверстниками (КО), компетентность во внеурочной деятельности (КВ), общее самоприятие (ОС).

На каждую субшкалу приходится по семь заданий, т. е. всего методика содержит 28 пар утверждений. Половина из них предполагает высокий уровень компетентности, другая половина – низкий. Школьник должен выбрать одно из утверждений – то, которое наиболее близко ему. После выбора он уточняет, является ли для него такой ответ правильным в любой ситуации или он возможен лишь в некоторых случаях. Соответственно, испытуемый выбирает между «единственно правильным ответом» и «ответом, правильным в некоторых ситуациях». Это позволяет избежать ответа «нет» и сделать «ложный» выбор, вызванный стремлением к социальной желательности.

Если при неблагоприятном варианте ребенок говорит, что ответ является «единственно правильным» в любой ситуации, то за такой ответ присуждается 1 балл. Если при благоприятном варианте школьник заявляет, что это «единственно правильный ответ» для любой ситуации, то ему дается 4 балла. В случае выбора «возможного» ответа, правильного в некоторых ситуациях, при неблагоприятном варианте начисляется 2 балла, а при благоприятном – 3 балла.

№ п/п	Названия шкал. Утверждения и баллы	
Познавательная компетентность		
1	Дети, которым хорошую оценку получить легко (4–3)	Дети, которым хорошую оценку получить трудно (2–1)
5	Дети, у которых в школе бывают неприятности (1–2)	Дети, у которых в школе все хорошо (3–4)
9	Находчивые и быстрые дети (4–3)	Дети, которым надо подумать, чтобы найти правильный ответ (2–1)
13	Дети, которые на уроке правильно выполняют задание (4–3)	Дети, которые не сразу правильно выполняют работу в классе (2–1)
17	Дети, которые быстро выполняют домашнее задание (4РЗ)	Дети, которые долго выполняют домашнюю работу (2–1)
21	Дети, которые забывают изученный материал (1–2)	Дети, которые хорошо помнят, что они изучали (3Р4)
25	Дети, которые быстро понимают, что они прочитали (4РЗ)	Дети, которые не всегда понимают прочитанный текст (2–1)
Компетентность в общении со сверстниками		
2	Дети, которым трудно найти друга, у них мало друзей (1Р2)	Дети, у которых много друзей (3–4)
6	Дети, с которыми все хочет играть (4–3)	Дети, с которыми играют только близкие друзья (2–1)
10	Дети, которые нравятся не всем, а только тем, кто их близко знает (1–2)	Дети, которые нравятся всем (3–4)
14	Дети, которые любят играть со всеми вместе (4–3)	Дети, которые редко играют со всеми вместе и больше держатся в стороне (1–2)
18	Дети, с которыми трудно подружиться (1–2)	Дети, с которыми можно сразу подружиться (3–4)
22	Дети, которые сами предлагают, в какую игру играть (4РЗ)	Дети, которым предлагают, в какую игру играть (2Р1)
26	Дети, которые не любят играть со всеми (1–2)	Дети, которые охотно играют со всеми (3–4)
Компетентность во внеурочной деятельности		
3	Дети, которые умеют и любят играть в различные игры (4–3)	Дети, которые играют не во все игры (2–1)
7	Дети, которые плохо играют, зато получают хорошие отметки (1–2)	Дети, которые не очень хорошо учатся, но хорошо играют (3–4)
11	Дети, которые любят новые игры и участвуют в них (4РЗ)	Дети, которые любят известные, хорошо знакомые игры (2–1)
15	Дети, которые плохо, медленно бегают (1–2)	Дети, которые быстро бегают (3–4)
19	Дети, которых сразу выбирают в команду для игры (4РЗ)	Дети, которых не сразу выбирают в команду для игры (2–1)
23	Дети, которым больше нравится смотреть, как играют другие (1–2)	Дети, которым хочется играть, а не наблюдать за игрой других (3–4)
27	Дети, которые любят выполнять поручения учителя (4РЗ)	Дети, которым не нравятся поручения учителя (2Р1)
Общее самоприятие		
4	Дети, очень неуверенные в себе (1–2)	Дети, которые всегда уверены в себе (3–4)
8	Дети, которые всегда поступают правильно (4–3)	Дети, которые иногда ошибаются (2–1)
12	Дети, которые иногда плохо себя ведут (1–2)	Дети, которые всегда ведут себя хорошо (3–4)
16	Дети, которым часто делают замечания по поведению (1–2)	Дети, которых часто хвалят за хорошее поведение (3Р4)
20	Дети, которым часто говорят, что они хорошие (4РЗ)	Дети, которым редко говорят, что они хорошие (2Р1)
24	Дети, которые все делают замечательно, у них все получается (4–3)	Дети, у которых бывают неудачи (2–1)
28	Дети, которые хотят быть такими, как все (1–2)	Дети, которые хотят быть непохожими на других (3Р4)

Процедура

Утверждения, написанные печатным шрифтом, предъявляются попарно.

Инструкция испытуемому: «Я буду предъявлять тебе по два утверждения, напечатанных на карточках. Прочти их и выбери то, которое больше тебе подходит, более близко тебе самому. Затем, когда выберешь, скажи, является ли выбранный ответ «всегда правильным» для тебя или иногда, в некоторых случаях, бывает

иначе. Если иногда бывает иначе, скажи, что ответ является «возможным». Все понятно? Тогда начинаем».

Понимание инструкции проверяется на первой паре утверждений. Обследование занимает от 12 до 35 минут в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Все реплики испытуемого фиксируются в протоколе, т. к. дают дополнительный материал о его эмоциональном отношении к тематике заданий.

Интерпретация результатов

Маша С. (7,9 лет) *Жалобы взрослых*: родители отмечают чувствительность и послушание дочери. Им не всегда понятно, почему она расстраивается и огорчается в школе; учителя беспокоят безосновательные, с ее точки зрения, слезы или неожиданные рыдания девочки, которая хорошо учится и обычно ведет себя сдержанно и тихо.

Результаты обследования:

Познавательная компетентность Дети, которым хорошую оценку получить легко – Дети, которым хорошую оценку получить трудно (2 балла)

Дети, у которых в школе бывают неприятности – Дети, у которых в школе все хорошо (2 балла)

Находчивые и быстрые дети – Дети, которым надо подумать, чтобы найти правильный ответ (2 балла)

Дети, которые на уроке правильно выполняют задание – Дети, которые не сразу правильно выполняют работу в классе (2 балла)

Дети, которые быстро выполняют домашнее задание – Дети, которые долго выполняют домашнюю работу (3 балла)

Дети, которые забывают изученный материал – Дети, которые хорошо помнят, что они изучали (2 балла)

Дети, которые быстро понимают, что они прочитали – Дети, которые не всегда понимают прочитанный текст (3 балла)

Компетентность в общении со сверстниками Дети, которым трудно найти друга, у них мало друзей – Дети, у которых много друзей (2 балла)

Дети, с которыми все хотят играть – Дети, с которыми играют только близкие друзья (4 балла)

Дети, которые нравятся не всем, а только тем, кто их близко знает – Дети, которые нравятся всем (2 балла)

Дети, которые любят играть со всеми вместе – Дети, которые редко играют со всеми вместе и больше держатся в стороне (2 балла)

Дети, с которыми трудно подружиться – Дети, с которыми

можно сразу подружиться (2 балла)

Дети, которые сами предлагают, в какую игру играть – Дети, которым предлагают, в какую игру играть (3 балла)

Дети, которые не любят играть со всеми – Дети, которые охотно играют со всеми (3 балла)

Компетентность во внеурочной деятельности Дети, которые умеют и любят играть в различные игры – Дети, которые играют не во все игры (2 балла)

Дети, которые плохо играют, зато получают хорошие отметки – Дети, которые не очень хорошо учатся, но хорошо играют (4 балла)

Дети, которые любят новые игры и участвуют в них – Дети, которые любят известные, хорошо знакомые игры (3 балла)

Дети, которые плохо, медленно бегают – Дети, которые быстро бегают (4 балла)

Дети, которых сразу выбирают в команду для игры – Дети, которых не сразу выбирают в команду для игры (3 балла)

Дети, которым больше нравится смотреть, как играют другие – Дети, которым хочется играть, а не наблюдать за игрой других (2 балла)

Дети, которые любят выполнять поручения учителя – Дети, которым не нравятся поручения учителя (3 балла)

Общее самопринятие Дети, очень неуверенные в себе – Дети, которые всегда уверены в себе (1 балл)

Дети, которые всегда поступают правильно – Дети, которые иногда ошибаются (2 балла)

Дети, которые иногда плохо себя ведут – Дети, которые всегда ведут себя хорошо (2 балла)

Дети, которым часто делают замечания по поведению – Дети, которых часто хвалят за хорошее поведение (2 балла)

Дети, которым часто говорят, что они хорошие – Дети, которым редко говорят, что они хорошие (3 балла)

Дети, которые все делают замечательно, у них все получается – Дети, у которых бывают неудачи (2 балла)

Дети, которые хотят быть такими, как все – Дети, которые хотят быть непохожими на других (2 балла)

Были проанализированы как результаты по всем заданиям отдельно, так и суммы баллов по каждой субшкале:

Σ (ПК) = 16 баллов

Σ (КО) = 18 баллов

Σ (КВ) = 21 балл

Σ (ОС) = 14 баллов

Следует сразу отметить высокую степень

дифференцированности самооценки по субшкалам, преобладание некатегоричных, средних выборов и незначительное количество крайних ответов, что говорит о развитой рефлексии и осознанности поведения и деятельности. Можно сделать вывод, что уровень самоприятия средний (14 баллов), он не согласован с уровнями компетентности в общении со сверстниками (18 баллов) и во внеурочной деятельности (21 балл), т. е. самооценка дифференцированная, средняя, несогласованная.

Данные обследования по четырем субшкалам показали, что меньше всего баллов Маша набрала по субшкалам самоприятия ($\Sigma = 14$) и школьной компетентности ($\Sigma = 16$). Примечательно, что первоклассница ни за одно из заданий по этим субшкалам не получила высшего балла. Это вызывает тревогу, так как учебная деятельность является ведущей и наиболее значимой для младшего школьного возраста, а самоприятие в данном возрасте должно быть еще достаточно высоким. Кроме того:

- по субшкале ПК девочка признает, что способна понимать новый материал и быстро делать домашнее задание, т. е. основные проблемы связаны именно со школьной обстановкой;

- по субшкале ОС наиболее высокий результат получен за выбор утверждения «Дети, которым часто говорят, что они хорошие», а минимальный результат – за выбор суждения «Дети, очень не уверенные в себе»;

- по двум другим субшкалам, связанным со сверстниками, выборы, сделанные Машей, свидетельствовали о некоторой пассивности первоклассницы (например, «Дети, которые любят играть со всеми вместе – Дети, которые редко играют со всеми вместе и больше держатся в стороне» (2 балла) и «Дети, с которыми трудно подружиться – Дети, с которыми можно сразу подружиться» (2 балла), а также о ее готовности стараться ради хорошей оценки (ответ по заданию № 7). Примерность и самокритичность девочки свидетельствовали о том, что она старается «все делать по правилам», испытывает некоторые затруднения с установлением контактов, в том числе в новом окружении, и, занимая позицию наблюдателя, а не активного участника, сама же из-за этого переживает.

Очевидно, что при Машиной робости, ее представлениях о собственных возможностях в играх и учебе, которые являются к тому же адекватными действительности, она не удовлетворена, обнаруживает повышенную ранимость в ситуациях, когда, по ее мнению, не получает должного признания.

У девочки был диагностирован уступчивый тип поведения. После обследования учителю было рекомендовано избегать замечаний, придерживаться только ровного, ласкового тона,

поддерживать любую Машину инициативу и поощрять активность. Родителям был дан совет более откровенно говорить с дочерью, выслушивать ее «неправильные» и критические замечания, а не заглушать их, если они прозвучат.

Спустя год существенно улучшилось положение с учебой, Маша стала отличницей, научилась сохранять спокойствие и уже не подавляла свое недовольство, а высказывала его тем, кому она доверяет. Однако ведущий способ взаимодействия оказался устойчивым, хотя и принял латентную форму. При общей благополучной картине школьной успешности и дисциплинированности сохранилась дистанция по отношению к одноклассникам и психологическое напряжение в ситуациях нового свободного общения.

Приложение 8

МЕТОДИКА

изучения социально-психологической адаптации детей к школе

Описание методики

Успешность приспособления ребенка к условиям обучения в школе, по мнению автора методики Э.М. Александровской (1985), характеризуется следующими критериями: 1) эффективностью учебной деятельности, 2) усвоением школьных норм поведения, 3) успешностью социальных контактов, 4) эмоциональным благополучием. Первый из них – эффективность учебной деятельности – основывается на двух показателях, к которым относятся: 1) учебная активность, 2) успешность усвоения знаний, о чем свидетельствует школьная успеваемость. Вторым критерием – усвоение школьных норм поведения – выражается в умении подчиняться требованиям учителя и соблюдать предъявляемые правила поведения как на уроке, так и на перемене. Неумение подчиняться требованиям объясняется чувством неуверенности и тревогой, возникающим у детей в семьях, где между родителями и детьми нет доверительных отношений и теплоты. Третий критерий проявляется в доверии к учителю и умении устанавливать дружеские отношения с одноклассниками. И, наконец, четвертый – благополучие ребенка в школе – зависит от тех эмоциональных состояний, которые он испытывает.

Схема наблюдения, представленная в таблице ниже, используется для направленного наблюдения за детьми и заполняется преподавателем. Она содержит 7 шкал, позволяющих проследить, как идет адаптация ребенка к школьным условиям. Каждому из критериев соответствуют две шкалы, и только последний критерий, основывающийся на эмоциональном состоянии младшего школьника, содержит одну шкалу.

	I. Учебная активность
5	Активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно.
4	На уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередуются.
3	Редко поднимает руку, но отвечает правильно.
2	Учебная активность на уроке носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит вопросы.
1	Пассивен на уроке, дает отрицательные ответы или не отвечает совсем, часто переписывает готовое с доски.
0	Учебная активность отсутствует (не включается в учебный процесс).
	II. Усвоение знаний (успеваемость)
5	Правильное, безошибочное выполнение школьных заданий (средний балл 5—4,6).
4	Небольшие поправки, единичные ошибки (средний балл 4,5—4)
3	Редкие ошибки, связанные с пропуском букв и их заменой (средний балл 3,9—3,6).
2	Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок (средний балл по этому предмету 3,5 и ниже).
1	Частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий: много исправлений, зачеркиваний (непостоянство оценок, средний балл 3,5 и ниже).
0	Плохое усвоение программного материала по всем предметам: грубые ошибки, большое их количество (низкая успеваемость по всем основным предметам, средний балл ниже 3,5).

	III. Поведение на уроке
5	Сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя.
4	Выполняет требования учителя, но иногда, на короткое время, отвлекается от урока.
3	Изредка поворачивается, обменивается короткими репликами с товарищем.
2	Часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.
1	Выполняет требования учителя частично, отвлекается на посторонние занятия, вертится или постоянно разговаривает.
0	Не выполняет требований учителя: большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы).
	IV. Поведение на перемене
5	Высокая игровая активность, охотно участвует в подвижных, коллективных играх.
4	Активность выражена в малой степени: предпочитает занятия в классе с кем-нибудь из ребят, чтение книг, спокойные игры.
3	Активность ограничивается занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку (готовит учебники, тетради, моет доску, убирает класс).
2	Не может найти занятие, переходит от одной группы детей к другой.
1	Пассивный, движения скованные, избегает других детей.
0	Часто нарушает нормы поведения, мешает другим детям играть, нападает на них, кричит, бегает, не меняет своего поведения, когда делают замечания (не владеет собой).

	V. Успешность социальных контактов. Взаимоотношения с одноклассниками
5	Общительный, легко контактирует с людьми.
4	Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.
3	Сфера общения ограничена: общается только с некоторыми ребятами.
2	Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними контакт.
1	Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один (другие дети равнодушны к нему).
0	Проявляет негативизм по отношению к детям, постоянно ссорится и обижает их (другие дети его не любят).
	VI. Отношение к учителю
5	Проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стремится понравиться ему, после урока часто подходит к учителю, общается с ним.
4	Дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнить все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью.
3	Старательно выполняет требования учителя, но за помощью обращается чаще к одноклассникам.
2	Выполняет требования учителя формально, не заинтересован в общении с ним, старается быть незаметным.
1	Избегает контакта с учителем, при общении с ним легко смущается, теряется, говорит тихо, запинаясь.
0	Общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, обижается, плачет при малейшем замечании.

	VII. Эмоциональное благополучие
5	Хорошее настроение, часто улыбается, смеется.
4	Спокойное эмоциональное состояние.
3	Эпизодически проявление сниженного настроения.
2	Отрицательные эмоции: а) тревожность, огорчение, иногда страх; б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность.
1	а) Отдельные депрессивные проявления, плач без всяких на то причин; б) агрессивные реакции; часто ссорится с детьми, повышает голос.
0	а) Преобладание депрессивного настроения; б) агрессия (вспышки гнева, злости) проявляется в отношениях с детьми (может ударить, что-то сломать, затеять драку) и в отношениях с учителем.

Обработка результатов: итоговый результат по первым трем критериям является суммарным и подсчитывается на основе двух шкал. Каждая шкала включает 6 позиций (от 5 баллов за наиболее благоприятный вариант до баллов – при неблагоприятном варианте).

Общий показатель адаптации вычисляется сложением баллов, полученных по всем семи шкалам. Диапазон его значений – от до 35 баллов. Интервал от 21 до 35 баллов свидетельствует об адаптации ребенка; от 15 до 2баллов – о неполной адаптации, когда невысокий результат по отдельным шкалам позволяет определить область недостаточной адаптации ребенка; от до 14 баллов – о дезадаптации ученика.

Систематические наблюдения позволяют выявить динамику изменений в течение определенного периода. Такие изменения наглядно отражаются на графике общего показателя. Изменения каждого из четырех показателей адаптации можно представить на отдельных графиках.

Приложение 9

РИСУНКИ ДЕТЕЙ



Рис. 1.



Рисуночная пиктограмма
Полины С. (1 кл.)
19.03.95.

Доминирующий тип поведения

4000	100
Бизнес.	
100	4000

Рис. 2.

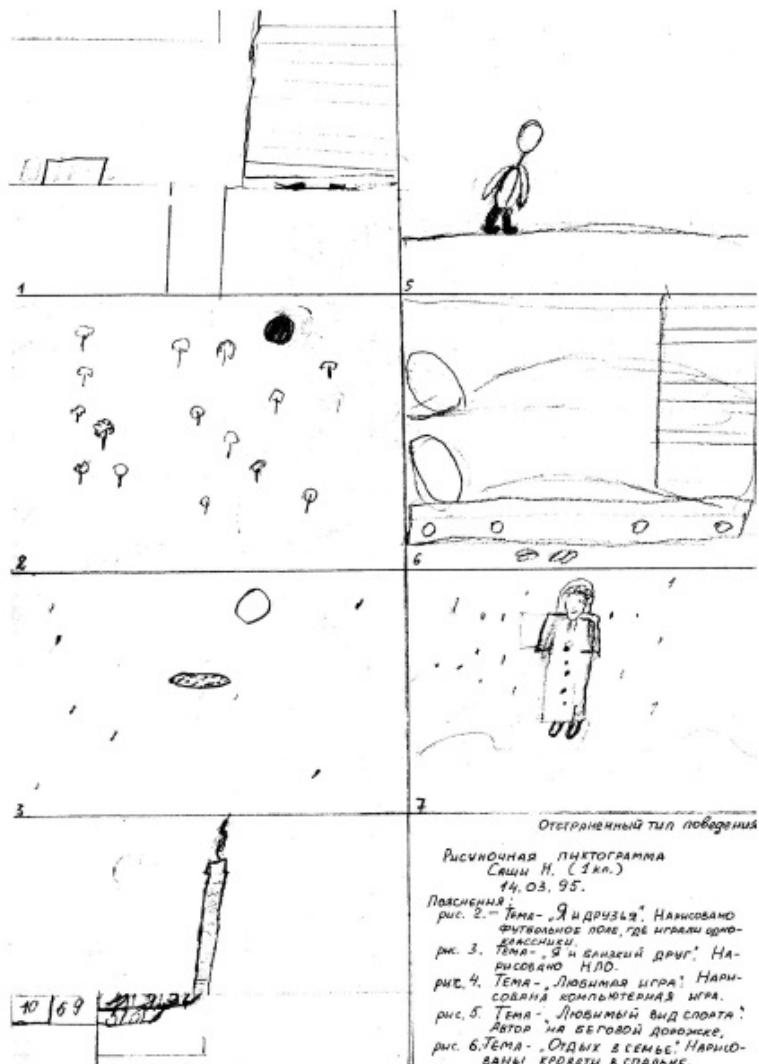


Рис. 3.



Кинематический рисунок сцены

(Борис Р., 03.04.1995)

Зел.

Угловый тип поведения

Рис. 4.



Рисунок "Я в школе"

Саша Ш. (1 кл.)

3.03.1995 г.

Доминирующий тип поведения

Рис. 5.

и в целом (высшее эда),
 Чрез литературы. Читал одно, а
 говорил другое.



«Я в школе»
 (рисунки Алёны М., 5 кл.
 02.04.1996)
 Ограниченный тип поведения

Рис. 6.



Рисунок «Я в школе» (Алёна Ш. (7 кл.)
 25.8.1996 г.)

Демонстрирующий тип поведения

Рис. 7.



Велоцератор
(рисunek Саша М., 1 кл.
18.03.95).

Демонстрирующий тип поведения)

Рис. 8.

„9 дома“
(рисунок Борис Р., 3 кл.,
26.03.1995)
Устойчивый тип поведения



Рис. 9.

Примечания

Обсуждаем проблему личности и характера // Вестник МГУ.
Сер. 14. Психология. 1985. № 4. С. 6–66.

Напомним, что в 1993–1996 гг. учащиеся переходили из третьего класса сразу в пятый.

Анкета и ключи для ее обработки разработаны и приводятся в книге: Меньшиков В.Г. Диагностика акцентуаций черт характера и типов акцентуаций у школьников: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1993.

Напоминаем, что методика рисуночной пиктограммы предложена В.Г. Меньшиковым для изучения типов акцентуаций, но здесь дается наша интерпретация наиболее выразительных рисунков младших школьников уступчивого, доминирующего и отстраненного типов поведения на основе общих принципов проективных рисуночных методик.

Модификация методики «Про самое интересное»/«В школе» (Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учеб. – метод. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1991).

У девочки отчим с трудной судьбой, и его душевное состояние накладывает отпечаток на жизнь семьи в целом.